

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANA GARCIA STEFANI CECHE

O INGRESSO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: ANÁLISE DOS SENTIDOS
ATRIBUÍDOS POR UM GRUPO DE ESTUDANTES ATENDIDOS PELA ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL

Orientadora: Profª. Dra. Norma da Luz Ferrarini

CURITIBA

2013

ADRIANA GARCIA STEFANI CECHE

O INGRESSO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: ANÁLISE DOS SENTIDOS
ATRIBUÍDOS POR UM GRUPO DE ESTUDANTES ATENDIDOS PELA ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Produção de Subjetividade, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Norma da Luz Ferrarini

CURITIBA
2013

AGRADECIMENTOS

Acredito que escrever uma dissertação de Mestrado é uma experiência solitária, enriquecedora e de plena superação. Para aqueles que compartilham conosco desse momento, parece uma tarefa interminável e enigmática que só se torna realizável graças a muitas pessoas que participam, direta ou indiretamente, mesmo sem saber realmente o que e para que nos envolvemos em pesquisa. E é a essas pessoas que gostaria de agradecer:

Começando do início, à meus pais, por terem sido o contínuo apoio em todos estes anos, ensinando-me, principalmente, a importância da construção e coerência de meus próprios valores.

À minha irmã, que está sempre me apoiando em todas as empreitadas.

Ao meu esposo pela compreensão da minha ausência durante todo o tempo de dedicação a esse estudo.

Como já disse na carta de apresentação entregue na inscrição para o mestrado, agradeço sempre à minha avó Odette de quem herdei o gosto e a curiosidade pelo conhecimento, e quem me ensinou que “aprender não ocupa espaço”.

Já no âmbito acadêmico, À professora Norma da Luz Ferrarini, quem considero uma excelente professora e orientadora e que, apesar de suas inúmeras atribuições, sempre me auxiliou nas incontáveis dúvidas que surgiram durante a realização deste trabalho.

Agradeço também às professoras Luciana Albanese Valore e Denise de Camargo que contribuíram com sugestões valiosas durante a banca de qualificação deste trabalho.

Às minhas colegas de equipe pelo incentivo e compreensão, e principalmente às psicólogas Aline, Gislane e Grazielle, com as quais tenho a oportunidade de construir diariamente reflexões enriquecedoras a respeito da minha atuação profissional e da minha vida pessoal.

E como não poderia deixar de ser, agradeço especialmente aos estudantes que disponibilizaram algumas horas do seu precioso tempo para refletir junto conosco os sentidos produzidos neste trabalho.

À todos muito obrigada!

Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção
E tudo ficou tão claro
Um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro
Um disparo para um coração
A vida imita o vídeo
Garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento
Um momento de embriaguez
Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter
Um dia me disseram
Quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem essa prisão
E tudo ficou tão claro
O que era raro ficou comum
Como um dia depois do outro
Como um dia, um dia comum
A vida imita o vídeo
Garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento
Um momento de embriaguez
Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter
Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção
Quem ocupa o trono tem culpa
Quem oculta o crime também
Quem duvida da vida tem culpa
Quem evita a dúvida também tem
Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter

**Somos Quem Podemos Ser
Engenheiros do Hawaii**

RESUMO

As experiências vividas no ano de ingresso na universidade, para muitos autores, são fundamentais para a permanência no ensino superior e para o sucesso acadêmico dos estudantes. Em meio as recentes políticas voltadas ao acesso e permanência do jovem brasileiro ao ensino superior, este trabalho constitui-se em um estudo de caso realizado com um grupo de nove estudantes de diferentes cursos de graduação que ingressaram na Universidade Federal do Paraná entre 2010 e 2012. O objetivo principal foi analisar qual o sentido atribuído por estes estudantes ao momento de entrada na universidade, quais as maiores dificuldades sentidas nessa fase do desenvolvimento pessoal e profissional e quais as alternativas conhecidas para lidar com essas dificuldades. O trabalho está embasado na Psicologia Histórico-Cultural, que tem como fundamento epistemológico e metodológico o materialismo histórico e dialético. Seguindo essa linha teórica, fizemos uso de alguns fundamentos e conceitos teóricos que sustentaram a análise e justificaram a metodologia adotada, dentre eles: sentido e significado, processo grupal, inclusão/ exclusão e identidade. Para viabilizar a produção de dados, elegeu-se o grupo de discussão como facilitador da expressão do sujeito e ainda, como uma forma de integrar investigação e intervenção no processo de pesquisa. A análise dos dados foi feita com base no método de Análise de Núcleos de Significação proposto por Wanda Aguiar. Desta forma, os indicadores deram origem à seis núcleos de significação, sendo eles: *adaptação e busca de equilíbrio, alegria e euforia pela entrada, trabalho em grupo como possibilidade de integração/ individualismo, manter o foco/ desistir, universidade do sonho/ a realidade da universidade e a universidade pelos estudantes*. Em síntese, as principais dificuldades expressas pelo grupo em relação ao ingresso na universidade referem-se ao convívio com os novos colegas, a nova rotina e cobrança nos estudos, dificuldades financeiras e para administrar o tempo, relacionamento com professores e falta de informações por parte da instituição. Diante destas dificuldades e percebendo o ambiente universitário como sendo muito diferente do que imaginavam, os estudantes utilizam algumas estratégias para se adaptar a ele. Dentre as estratégias mais citadas estão: buscar conviver com os colegas, tanto da mesma turma quanto de anos posteriores, estar sempre atento às oportunidades, e buscar apoio da instituição, principalmente ao que se refere ao apoio financeiro. Sendo assim, conclui-se que o acesso ao ensino superior deixou de ser exclusivo das famílias com melhores condições socioeconômicas, o que tem resultado na formação de uma elite intelectual menos homogênea. Este fato, no entanto, de acordo com grupo pesquisado tem sido ignorado, ou pelo menos pouco discutido, pela universidade.

Palavras-chave: ensino superior; assistência estudantil; primeiro ano.

ABSTRACT

Experiences during the first year at university, according to many authors, are critical to the engagement in higher education and to academic success of students. Amid the recent policies designed to access and retention of young Brazilian in higher education, this paper presents a case study conducted with a group of nine students from different undergraduate courses who entered the Federal University of Paraná between 2010 and 2012 . The main objective was to analyze the meaning assigned by these students to the moment of entering the university, the greatest difficulties experienced during this phase of personal and professional development and what would be the known alternatives to deal with these difficulties. The work is grounded in the historical-cultural psychology, which is based on the epistemological and methodological dialectical and historical materialism. Following this theoretical line, we made use of some fundamentals and theoretical concepts that supported the analysis and justified the methodology, including: sense and meaning, group process, inclusion / exclusion and identity. To enable production of data, discussion group was elected to facilitate the expression of the subject and also as a way of integrating research and intervention in the research process. Data analysis was based on the method of analysis of Meaning Core proposed by Wanda Aguiar. Thus, indicators led to six different meaning core, namely: *adaptation and search for balance, joy and excitement for the entrance, group work as a possibility of integration / individualism, maintaining focus / departing, university of dreams / reality of the university and the university by students*. In summary, the main difficulties expressed by the group in relation to attending university refer to socializing with new colleagues, the new routine and the burden of studies, financial difficulties and time management, relationship with professors and lack of information from the institution. Faced with these difficulties and realizing the university environment as being very different than imagined, students use some strategies to adapt to it. Among the strategies most frequently cited are: socializing with both colleagues from the same class and from later years, to be always alert to opportunities, and seeking for support from the institution, especially when it relates to financial support. Therefore, it is concluded that access to higher education is no longer exclusive to families with better socioeconomic conditions, which has resulted in the formation of an intellectual elite less homogeneous. This fact, however, according to research group has been ignored, or at least little discussed by the university.

Keywords: higher education, student assistance, first year.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Perfil dos estudantes que participaram dos grupos.....	48
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- O conceito subjetividade / objetividade para teoria Histórico-Cultural	33
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	13
2.1 Histórico da assistência estudantil nas universidades brasileiras	13
2.2 Trabalhos relacionados à assistência estudantil nos últimos 10 anos.....	16
2.3 Identificação das ações que podem contribuir para a integração do universitário recém-ingresso	24
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
3.1 Fundamentos epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural.....	29
3.1.1 Sentido e significado	34
3.1.2 Processo grupal.....	37
3.1.3 Exclusão/inclusão e identidade.....	41
4 METODOLOGIA.....	47
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS SENTIDOS PRODUZIDOS.....	55
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80
ANEXO 1.....	86
ANEXO 2.....	88

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a estudar como os estudantes estão vivenciando o momento de ingresso na universidade. O interesse pelo tema surgiu ao longo do trabalho da autora com a assistência estudantil¹ no qual se pode perceber que para muitos estudantes o ingresso na universidade é marcado por diferentes dificuldades. Muitos estudantes que vêm do interior do Estado, por exemplo, precisam aprender a viver em outra cidade, ou ainda no ritmo de uma cidade grande. Este deslocamento, aparentemente geográfico, pode significar também um deslocamento simbólico, já que a cultura acadêmica na maioria das vezes se mostra exigindo hábitos e costumes diferentes dos já vivenciados por estes estudantes. Em muitos casos, esses jovens deverão suportar, ainda, a separação do núcleo familiar e da segurança que esta pode significar.

Além dessas, existem diversas outras dificuldades que o estudante pode encontrar ao ingressar na universidade, que vão desde condições financeiras para manter-se nos estudos, de acessibilidade física, até de adaptação às rotinas e exigências acadêmicas e incertezas em relação à escolha do curso universitário (Serpa e Santos, 2001). Estas situações podem se atenuar ou, ao contrário, se intensificar tornando-se mais complexas no decorrer da graduação.

Sendo assim, a pesquisa partiu de um método que uniu investigação e intervenção com um grupo de estudantes que ingressaram na Universidade Federal de Paraná entre 2010 e 2012. Desta forma, ao final do trabalho, apresentam-se conclusões norteadas pelas seguintes questões: como o momento de ingresso na universidade é expresso pelos estudantes da UFPR? E ainda, quais as maiores dificuldades encontradas nesse processo e quais as estratégias por eles utilizadas para superar essas dificuldades?

A escolha pelos estudantes do primeiro ano se deu pelo fato de que, para vários autores, as experiências vividas no ano de ingresso na universidade são muito importantes para a permanência no ensino superior e para o sucesso acadêmico dos estudantes (Pascarella & Terenzini, 2005; Reason, Terenzini & Domingo, 2006). O modo como os alunos se integram ao contexto do ensino superior faz com que eles possam aproveitar melhor (ou não) as oportunidades oferecidas pela universidade, tanto para sua formação profissional quanto para seu desenvolvimento pessoal.

¹ A autora trabalha como psicóloga na Unidade de Apoio Psicossocial da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Paraná desde 2008.

Tendo como referência o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sabe-se que atualmente os Programas destinados a ampliar as Universidades Públicas estão voltados também à ampliação do número de vagas nessas instituições, de forma a contemplar grupos historicamente desprovidos de condições de acesso ao Ensino Superior, o que implicou em uma transformação no perfil dos estudantes universitários. O percentual de estudantes de raça/cor/etnia preta, por exemplo, aumentou em quase 50% em relação a 2004 (ANDIFES, 2011). Grande parte destes estudantes representa a primeira geração da família a ter acesso ao ensino superior. De acordo com a pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras, realizada pela ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) em 2010, somente 28 por cento dos estudantes universitários tinham pais com ensino superior completo (ANDIFES, 2011). Esse dado reforça a ideia do deslocamento simbólico que esta passagem pode significar, já que o cotidiano acadêmico provavelmente não estava incluído nas relações sociais dessas pessoas.

Desta forma, a investigação proposta torna-se bastante relevante, pois visa colher elementos que contribuam para a prevenção da exclusão no contexto universitário, como também, para o desenvolvimento do estudante ao longo de sua formação acadêmica. Dada a relativa escassez de pesquisas sobre o tema, este estudo mostrou-se bastante pertinente tanto para a produção de conhecimento científico, quanto para subsidiar possíveis ações a serem empreendidas no cotidiano universitário, com vistas a auxiliar na permanência dos estudantes.

O método de pesquisa proposto, ao integrar investigação e intervenção na realização dos grupos de discussão, conferiu originalidade à pesquisa, diferenciando-a das demais realizadas, que em sua maioria, utiliza-se de questionários ou escalas. Por fim, a relevância do estudo justificou-se, igualmente, pelas contribuições que poderá trazer para a área da Psicologia Educacional no âmbito do Ensino Superior.

Sendo assim, partiu-se do seguinte objetivo: analisar a vivência do ingresso na universidade por meio dos sentidos atribuídos pelos estudantes a esse momento, identificando quais as maiores dificuldades sentidas nessa fase do desenvolvimento pessoal e profissional e quais as estratégias utilizadas para lidar com essas dificuldades.

Deste objetivo principal derivaram-se outros três: 1) Constituir um grupo de discussão para promover o processo de reflexão no qual os estudantes pudessem opinar sobre as dificuldades encontradas ao ingressar na universidade e estratégias utilizadas para enfrentar essas dificuldades; 2) Identificar ações que possam ser incorporadas ao cotidiano da universidade e que contribuam com o ingresso e permanência dos estudantes; 3) Conhecer os

sentidos atribuídos pelos estudantes à vivência acadêmica no momento de entrada na universidade.

Para atingir os objetivos propostos iniciou-se o trabalho com um levantamento bibliográfico visando identificar ações que pudessem ser incorporadas ao cotidiano das universidades contribuindo para a integração do universitário recém-ingresso e sua permanência na universidade. Os descritores pesquisados no banco de dados *Scielo* foram: ensino superior, universidade, estudantes, assistência estudantil e primeiro ano. Depois de uma pesquisa com diferentes arranjos dessas palavras e a leitura dos resumos dos artigos encontrados, foram selecionados dezesseis artigos. Foram considerados somente trabalhos realizados com estudantes do ensino superior e, principalmente, os que tratavam do momento de ingresso na Universidade.

A partir desta revisão, notou-se que apesar de todos os trabalhos pesquisados admitirem que a integração à Universidade esteja relacionada às características pessoais dos estudantes e aos componentes da Universidade, na maioria deles, a ênfase maior é dada as variáveis relacionadas aos estudantes. Este aspecto pode ser percebido também no presente estudo, no qual, o verbo “adaptar-se” foi o mais utilizado pelos estudantes ao se referirem às suas vivências no início curso. O que demonstra que a universidade é vista, também pelos estudantes, de forma imutável, uma instituição a qual eles sentem a necessidade de se adaptar para poder nela permanecer.

Feito isso, no segundo capítulo apresentam-se alguns fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e discorre-se sobre alguns conceitos que fundamentam a presente pesquisa. Dentre os conceitos apresentados incluem-se os conceitos de sentido e significado, processo grupal e inclusão/exclusão e identidade.

Considerando que o trabalho em grupo tinha como principal objetivo facilitar a expressão de sentimentos e pensamentos dos estudantes a respeito do ingresso na universidade e os desdobramentos dessas vivências, a categoria sentido e significado, vista como um par dialético, é um caminho para entendermos as contradições e movimentos que aí ocorrem, de modo a produzir conhecimento importante para uma intervenção calcada na realidade concreta (AGUIAR & DAVIS, 2011).

Outra categoria importante, já que os dados serão produzidos em grupo, é a categoria processo grupal proposta por Martin Baró (1989) e Silvia Lane (2004). Neste sentido, o grupo funcionou como mediador entre as singularidades dos sujeitos e a universalidade. O processo grupal, enquanto mediador das relações entre os sujeitos, possibilita a inclusão de um

elemento/ um processo, em uma relação antes vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então (AGUIAR & OZELLA, 2006).

A terceira categoria eleita foi inclusão/exclusão e identidade na perspectiva proposta por Bader Sawaia (2011). Parte-se do pressuposto que o ingresso na universidade tem o viés da inclusão na realidade universitária, e ao mesmo tempo, pode ter o viés da exclusão, dados os motivos elencados na revisão de literatura e na prática profissional da pesquisadora enquanto psicóloga da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). No que diz respeito à identidade, o processo de formação proporcionado por um curso superior implica na constituição de identidade dos estudantes em suas várias dimensões, sendo que, à medida que vão atribuindo novos sentidos e significados à sua experiência, vão implicando também a configuração de suas subjetividades.

Os capítulos seguintes tratam então da metodologia e da análise dos dados produzidos durante os encontros. Depois de uma breve contextualização, procurou-se entender qual o sentido que os estudantes dos diferentes cursos dão ao momento de entrada na universidade, e de que maneira esses novos sentidos e significados vão ter influencia em sua identidade e consequentemente nas relações sociais que são estabelecidas a partir de então. Neste contexto, buscou-se identificar também as situações relatadas pelos estudantes como dificuldades, e as estratégias propostas por eles no enfrentamento das diferentes situações.

Em síntese, as principais dificuldades expressas pelo grupo, relacionadas ao ingresso na universidade, referem-se ao convívio com os novos colegas, a nova rotina e cobrança nos estudos, dificuldades financeiras e para administrar o tempo, relacionamento com professores e falta de informações por parte da instituição. Sendo assim, ao deparar-se com essas dificuldades a maioria dos estudantes não consideram a possibilidade de ações que possam vir a modificá-lo. Percebendo o ambiente universitário como sendo muito diferente do que imaginavam, relatam estratégias utilizadas para se adaptar a ele. Dentre as estratégias mais citadas estão buscar conviver com os colegas, tanto da mesma turma quanto de anos posteriores, estar sempre atento às oportunidades, e buscar apoio da instituição, principalmente ao que se refere ao apoio financeiro.

Para encerrar fizemos algumas considerações que entendemos importantes em relação ao fenômeno estudado, acrescentado algumas contribuições que podem ser utilizadas pela Psicologia da Educação no âmbito do Ensino Superior.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Histórico da assistência estudantil nas universidades brasileiras

De acordo com o estudo que culminou no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a missão da universidade cumpre-se à medida que gera, sistematiza e socializa o conhecimento e o saber, formando profissionais e cidadãos capazes de contribuir para o projeto de uma sociedade justa e igualitária. A universidade é uma expressão da própria sociedade brasileira, abrigando também as contradições nela existentes.

A busca pela redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade. Esse não se pode efetivar apenas no acesso à educação superior gratuita. Torna-se necessária a criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão de curso dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais com uma condição socioeconômica inferior e que apresentam dificuldades de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.

Nesse contexto, pode-se dizer que, a assistência deve ser entendida como um espaço de ações educativas e de construção do conhecimento. Para isso, é fundamental articular outras ações ao processo educativo. Para que a universidade brasileira forme cidadãos qualificados e comprometidos com a sociedade e com a sua transformação, ela deve assumir as questões sociais no seu cotidiano, tornando-se espaço de vivência e de cidadania.

Considerando que na legislação brasileira a educação é concebida como um direito fundamental, universal, inalienável e um instrumento de formação do exercício da cidadania e emancipação social, tendo como comprometimento primordial à formação integral do ser humano (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988; LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 1996), é essencial reconhecer, para a elaboração de projetos na área de assistência estudantil, que no Brasil grande parte da população vivencia diversas formas de segregação e condições de miséria, que variam de intensidade. Há um enorme contingente de jovens que não tem oportunidade de educação, de cultura, de lazer e condições mínimas de moradia e de saúde. Nesse sentido, Ferrarini Zandoná et al. (2010) afirmam que apesar de regulamentada em lei, a educação no Brasil não é atualmente um direito garantido a todos, e que os estudantes com fragilidade socioeconômica que conseguem ter acesso à universidade, ainda continuam enfrentando problemas para permanecer nela.

Desta forma, para Ferrarini Zandoná (2005), a complexidade da concepção de democratização do ensino superior não se resume à igualdade de oportunidade de acesso. A partir do momento que o estudante com fragilidade socioeconômica ingressa no ensino superior, inicia-se uma nova etapa em sua vida acadêmica, caracterizada por sua permanência na universidade até a conclusão do curso. E é neste sentido que a universidade assume um papel importante na consolidação das políticas de permanência, “gerando recursos e/ou projetos voltados para a criação e ampliação de programas focados em oferecer aos estudantes carentes a continuidade da sua graduação” (FERRARINI ZANDONÁ et al, 2010, p.25).

Segundo Vasconcelos (2010), a trajetória histórica da assistência estudantil no Brasil está conectada com a trajetória da política de assistência social, pois ambas despontam a partir dos movimentos sociais que lutaram pelo fim do regime militar e a promulgação de uma nova Constituição Federal. Em meio à opressão do sistema político da época, surgem duas grandes frentes políticas de discussões sobre as questões educacionais, em especial sobre questões relativas à assistência estudantil, que foram, em 1987, o FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis) e a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior).

O FONAPRACE realizou estudos em 1996, 2003 e 2010 que demonstram que o perfil socioeconômico da sociedade brasileira está reproduzido no perfil dos alunos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), mas não de forma proporcional. Este dado também é confirmado por FERRARINI ZANDONÁ (2005) ao analisar o perfil socioeconômico dos estudantes que se inscreveram e dos que foram aprovados nos processos seletivos realizados em 2003 e 2004 na UFPR, antes da implementação das políticas e ações afirmativas por meio das cotas sociais e raciais e dos programas de bolsas para a permanência dos estudantes.

Em 2010, comparando-se a distribuição da população brasileira em classes econômicas com a distribuição dos estudantes nas universidades federais, verifica-se uma concentração de estudantes das classes A e B em detrimento das demais, especialmente as classes A e B1. Mesmo assim, a constatação de que 43,7% dos estudantes pertencem às classes C, D e E (cerca de 300 mil estudantes) revela que, quase a metade dos estudantes das Universidades Federais pertence às classes populares, cuja renda média familiar, segundo a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), é de R\$ 1.459,00. O público alvo dos programas de permanência (classes B2, C, D e E) representa 67,2% do conjunto dos estudantes, cuja renda média familiar, segundo a ABEP, varia de R\$415,00 a R\$2.656,00 (ANDIFES, 2011). Ainda de acordo com o estudo, as políticas de inclusão, em especial as várias modalidades de ações afirmativas e o programa de expansão das universidades, já

começam a mudar a configuração da população universitária. O percentual de estudantes de raça/cor/etnia preta aumentou em quase 50% em relação a 2004 (ANDIFES, 2011).

Estes estudos possibilitaram a formulação do Plano Nacional de Assistência Estudantil, que se firmou enquanto política de Estado através do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Neste sentido, o PNAES visa à solução dos problemas relativos à permanência e à conclusão de curso por parte dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Federais. O objetivo do PNAES é garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, como está explícito em seu Art. 2º,

são objetivos do PNAES: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (PNAES, Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010).

Se o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) permitiu que as Universidades Federais retomassem seu processo de crescimento a partir de 2008, ampliando a inclusão de estudantes na educação superior com o objetivo de dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, o PNAES tornou-se ferramenta indispensável ao alcance dessas metas.

Como já foi dito, o Programa Nacional de Assistência Estudantil firmou-se como uma política pública a partir do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, executado no âmbito do Ministério da Educação com a finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Sendo assim, estudar a população de estudantes universitários e suas experiências na universidade torna-se cada vez mais importante, em virtude do crescente número de jovens que ingressa no ensino superior. Segundo o MEC/INEP no ano de 2011 foi ofertado nas instituições federais de ensino superior 270 mil vagas para graduações presenciais e, mais de 30 mil vagas para graduação a distância. Sendo que concorreram para essas vagas mais de três milhões e meio de candidatos.

No mesmo ano a Universidade Federal do Paraná (UFPR) ofertou mais de 6 mil vagas para os cursos presenciais, tendo recebido mais de 40 mil candidatos inscritos. Na UFPR é missão da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) atender as demandas voltadas à permanência do estudante na sua formação profissional, proporcionando através do apoio e

acompanhamento de uma equipe multiprofissional, da qual a autora dessa pesquisa faz parte, o desenvolvimento de uma trajetória acadêmica com qualidade de vida.

Inserida nas propostas apresentadas pelo FONAPRACE, respeitando a dinâmica da universidade no atendimento de suas demandas sociais, a PRAE mantém Programas de Assistência que proporcionam além do auxílio à manutenção básica, o desenvolvimento social, político e cultural dos estudantes, quais sejam: Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção, Programa de Apoio à Formação Profissional, Programa de Apoio Psicossocial, Programa de Atenção à Saúde do Estudante, Programa de Apoio aos Eventos Estudantis, Programa de Incentivo à Prática de Esporte e Lazer, Programa de Apoio à Apresentação de Trabalhos, Programa de Assessoria às Entidades Estudantis, Programa de Transporte Intercampi.

Neste contexto, a presente pesquisa vem se somar aos programas já existentes, também voltados a formação ampliada do estudante universitário. Antes de avançarmos na proposta do trabalho aqui exposto, gostaríamos de apresentar o resultado de um levantamento feito na base de dados *Scielo* a respeito dos trabalhos relacionados à assistência estudantil nas universidades.

2.2 Trabalhos relacionados à assistência estudantil nos últimos 10 anos

Este levantamento foi feito com base em dezesseis artigos encontrados na base de dados *Scielo* depois de uma pesquisa com diferentes arranjos dos descritores: ensino superior, universidade, estudantes, assistência estudantil e primeiro ano. Além da seleção feita através dos resultados da pesquisa na base de dados, analisou-se também a bibliografia referida nestes artigos, e a partir daí outros artigos que tratavam o tema estudado foram também incluídos.

Essa seleção levou em conta somente trabalhos realizados com estudantes do ensino superior, e principalmente os que tratavam do momento de ingresso na universidade, compreendido aqui como o período que vai do início ao final do primeiro ano letivo.

Constatou-se que algumas das pesquisas encontradas fazem referência aos estudantes de camadas populares que cada vez mais vêm tendo acesso ao ensino superior. Considera-se importante ressaltar que, como foi dito anteriormente, de acordo com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2010), atualmente, os programas destinados a ampliar as Universidades Públicas estão voltados também à ampliação do número de vagas nessas instituições, de forma a contemplar os grupos historicamente desprovidos de condições de

acesso ao Ensino Superior, o que implicou em uma transformação no perfil dos estudantes universitários.

Desta forma, como cita Zago (2006), a categoria “estudante” diz respeito a uma diversidade muito grande de situações. Os estudantes não são todos estudantes no mesmo grau e os estudos ocupam um lugar variável em suas vidas. De acordo com Carmo e Polydoro (2010), essa heterogeneidade pode ser identificada na maior representatividade de estudantes oriundos das diferentes classes sociais, localidades geográficas e grupos étnicos; crescente diferenciação por gênero; maior presença de acadêmicos mais velhos, trabalhadores e envolvidos na gestão de papéis familiares, entre outros aspectos. Além disso, também está associada ao percurso escolar prévio, ao nível de dificuldade de ingresso, às experiências, necessidades, expectativas e metas e à persistência e grau de enfrentamento de dificuldades e desafios.

Algumas pesquisas exemplificam essa questão quando tratam da escolha profissional. Segundo Zago (2006), falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Segundo a autora, para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão.

Ainda de acordo com a autora, Zago (2006), citando uma matéria publicada no jornal Folha de São Paulo em 18 de agosto de 2002, declara que a baixa autoestima faz estudantes de escolas públicas desistirem de entrar na universidade antes mesmo de tentar o vestibular. Segundo a matéria, o fenômeno conhecido por educadores estudiosos do assunto como autoexclusão acentuou-se nos últimos anos, apesar do aumento significativo do número de alunos formados no ensino médio público².

Para Bastos (2005), que trabalha com a trajetória educacional e profissional dos estudantes egressos do ensino médio público, um desafio que se coloca aos orientadores profissionais que trabalham com essa parcela da população é saber quem é esse jovem, o que inclui, entre outras coisas, conhecer o mundo do trabalho na atual sociedade capitalista, entender o significado das reais possibilidades de escolha desse jovem e compreender que há algo muito maior que permeia e condiciona a efetivação dessas escolhas: a realidade

² De acordo com o Movimento Todos Pela Educação, duas vezes mais jovens de 19 anos completaram o ensino médio em 2009 em relação a 1999. O índice de conclusão subiu de 25,4% para 50,2%, um crescimento de 97,6%. Os dados foram compilados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2009.

socioeconômica. Esse desafio se estende também ao professor universitário e a todos aqueles que, de alguma forma, recebem este estudante no ensino superior.

Diante deste cenário, Almeida (2007) afirma que o acesso e a permanência no ensino superior devem ser entendidos como uma interação entre condicionantes estruturais da sociedade e as ações conjunturais que estão ao alcance, dentro de seus limites, das universidades. Os resultados encontrados pelo autor em sua pesquisa intitulada “*Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade*”, apontam que os órgãos universitários poderiam ter uma postura mais ativa em relação às desigualdades sociais que estão sobre o seu terreno. Também de acordo com o autor, sem isso, talvez, o debate atual sobre uma maior inclusão social no ensino superior pode estar ocultando uma de suas dimensões mais centrais, qual seja, que o conhecimento oferecido não é apropriado por todos de maneira semelhante.

Também nesse sentido, e incluindo o papel dedicado à universidade no desenvolvimento global dos estudantes, Santos et al. (2011) apontam o fato de que cada vez mais a universidade tem sido relacionada ao primeiro passo para o sucesso profissional. Em estudo sobre a importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio, Sparta e Gomes (2005) citam vários estudos que indicam que a entrada na universidade tem assumido, para o jovem brasileiro, um caráter de tarefa evolutiva em si mesma, como se o ingresso no ensino superior fosse a única alternativa de inserção no mundo do trabalho. Segundo os autores, essa valorização do ensino superior vem fazendo com que o ensino médio deixe de lado seu papel de preparação do jovem para o mundo adulto, como defende a LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 1996), e se preocupe apenas com a preparação para o vestibular. Para esses estudiosos, a preocupação central com a aprovação no vestibular tem empobrecido o estímulo ao comportamento exploratório vocacional e ao desenvolvimento de projetos profissionais entre os jovens, o que aumenta o número de escolhas baseadas em fantasias e estereótipos.

De qualquer forma, ingressar em uma universidade ou faculdade, e com isso ampliar a educação e obter uma qualificação profissional, é uma experiência importante na vida de muitos jovens, especialmente no contexto brasileiro, no qual muitos ainda são excluídos desse processo (TEIXEIRA et al. 2012). Sendo assim, é fundamental que a universidade se preocupe em conhecer quem é esse jovem que ingressa no ensino superior, e desta forma, possa promover condições para o desenvolvimento integral dos estudantes e prepará-los para que desenvolvam sua autonomia e pensamento crítico, e tenham um papel atuante na sociedade.

De acordo com grande parte dos estudos analisados, os acontecimentos na universidade irão refletir sobre a profissão escolhida e sobre a subjetividade dos estudantes, visto que o espaço universitário possibilita, além da aquisição de novos conhecimentos, uma nova visão global da profissão, o contato com novos valores e crenças, e ainda, experiências acadêmicas e sociais que proporcionam aos estudantes, principalmente aos mais jovens, desenvolvimento pessoal.

Neste sentido, ainda se tratando de promover o desenvolvimento global do estudante, Cunha e Carrilho (2005) sugerem que a universidade deverá alargar as suas funções permitindo a elaboração de propostas de intervenções preventivas que assegurem o sucesso acadêmico. De acordo com Cunha e Carrilho (2005), a noção de sucesso acadêmico está estreitamente associada às experiências dos estudantes no primeiro ano do curso, se afastando da perspectiva centrada apenas na lógica do rendimento escolar. Desta forma, o sucesso acadêmico do estudante deve ser avaliado pelo seu crescimento em relação a si próprio e aos objetivos propostos, considerando o seu desenvolvimento integral.

De acordo com Teixeira, Castro e Piccolo (2007) conhecer melhor a realidade vivida por estes jovens pode auxiliar os gestores em educação a identificar fatores associados não apenas à evasão escolar, mas também a outros aspectos do desenvolvimento psicossocial dos estudantes. Este conhecimento, por sua vez, pode ser usado como referência para a implementação de programas no âmbito universitário que visem à facilitação da integração do estudante à vida acadêmica e à otimização do seu bem-estar psicológico.

No entanto, para Carmo e Polydoro (2010) compreender como os estudantes vivenciam o ambiente universitário e tomam suas decisões quanto à vida acadêmica não significa apenas fazer um levantamento acerca de informações sobre as características dos estudantes ou do ambiente institucional, precisa incluir também o estudo do processo de interação desses dois elementos e as mudanças produzidas por essa experiência em ambos. De acordo com as autoras, a integração à universidade é constituída no cotidiano destas relações. Trata-se de um processo multifacetado construído na troca entre as expectativas, percepções e características dos estudantes, e a estrutura, normas, componentes organizacionais e comunidade que compõem a universidade.

Segundo Teixeira, Castro e Piccolo (2007) as experiências vividas por jovens estudantes em virtude do seu ingresso na universidade e o impacto destas experiências sobre a adaptação à universidade e o seu desenvolvimento psicossocial têm sido foco de atenção recente na pesquisa psicológica brasileira. A maioria dos artigos analisados aponta que os estudos sobre esse tema além de recentes, são ainda pouco numerosos no Brasil.

Dos dezesseis artigos analisados nesta revisão, doze seguem abordagens cognitivistas, um utiliza-se da análise fenomenológica, dois utilizam-se da sociologia da educação como abordagem teórico-metodológica e um cita apenas a pesquisa qualitativa como abordagem não deixando claro o referencial adotado. O uso de escalas como instrumento de coletas de dados é citado em onze dos estudos analisados, sendo as mais comuns Escala de Integração ao Ensino Superior, a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica e o Questionário de Vivências Acadêmicas, originalmente desenvolvido em Portugal, e cuja versão reduzida foi adaptada ao contexto brasileiro. Cabe ressaltar ainda que treze pesquisas foram realizadas no Brasil e três em Portugal.

Em todos os artigos pesquisados, o momento de entrada na Universidade é analisado através dos processos de adaptação e/ou integração, ou ainda, ajustamento. De acordo Igue et al. (2008), os pesquisadores têm compreendido a integração ao ensino superior como um fenômeno multifacetado, tendo três grandes elementos que a influenciam: condições pessoais, características institucionais e grupos de interação.

Segundo Almeida e Soares (2003), o processo de transição e integração à universidade mostra-se complexo e multidimensional, dependente de fatores de caráter pessoal e contextual. Na mesma direção, Granado (2004) sustenta que o construto integração universitária é definido por dois componentes: por um lado, a troca entre as expectativas, habilidades e demais características dos estudantes; por outro lado, os componentes da universidade, isto é, sua comunidade, sua estrutura e elementos organizacionais.

Schleich (2006, p. 29), a partir de seus estudos, aponta que “o processo de integração ocorre na interação entre estudante e instituição e deve ser compreendido de maneira recíproca e dinâmica em que os estudantes também são ativos na modificação do ambiente institucional”. Independente da abordagem teórica que analisa essa questão, entre todas as pesquisas analisadas é consenso que a qualidade da transição do ensino médio para o ensino superior vai depender tanto do desenvolvimento psicossocial do aluno, como também da instituição e dos mecanismos de apoio colocados à disposição deles.

Para Teixeira et al. (2008), o integração à universidade entre os calouros depende de um conjunto de aspectos que faz com que eles se sintam pertencendo ao curso e à universidade. Nesse sentido, os vínculos afetivos com os colegas, as relações com os professores, as atividades extraclasse e o desenvolvimento de estratégias para lidar com as frustrações e dificuldades são fatores importantes na experiência de integração.

De acordo com Almeida e Soares (2003), para se integrar ao ensino superior, o estudante ingressante necessitará solucionar os desafios propostos pelas vivências acadêmicas

em quatro domínios principais: acadêmico, social e interpessoal, pessoal e carreira/vocacional. Esses domínios também estão presentes nos instrumentos de coleta de dados utilizados na maioria das pesquisas analisadas.

Nas pesquisas de caráter cognitivista, essas quatro dimensões são ainda relacionadas com algumas variáveis, tais como: gênero, idade, etnia, nível educacional dos pais, capital cultural dos estudantes e nível socioeconômico, dentre outras. Em algumas pesquisas essas dimensões foram ainda analisadas em relação a outros constructos, tais como: autoeficácia, autoconceito, rendimento acadêmico e motivação.

Contudo, segundo Teixeira, Castro e Piccolo (2007), deve-se levar em conta que, em virtude dos múltiplos fatores associados à integração à universidade, é de se esperar que as variáveis envolvidas encontrem-se, em maior ou menor grau, relacionadas entre si, possivelmente influenciando-se reciprocamente. Isso torna a busca por relações causais simples ou lineares um esforço que provavelmente não refletiria a complexidade do fenômeno. Enfim, os autores sugerem que mais pesquisas sobre o assunto são necessárias, incluindo novas variáveis ou mesmo abordando o tema a partir de outras perspectivas, de modo que se possa ampliar a compreensão do fenômeno da integração à universidade no contexto brasileiro.

Pode-se perceber também, em todas as pesquisas analisadas, que o momento de entrada na Universidade é visto como um momento de grandes mudanças na vida dos estudantes. Também é consenso entre elas que as experiências iniciais do primeiro ano do curso são tidas como determinantes para os níveis de sucesso e satisfação acadêmica e dos padrões de desenvolvimento ao longo da graduação.

De fato, a experiência universitária não se resume à formação profissional. Especialmente nos anos iniciais, e para aqueles jovens que concluem o ensino médio e ingressam logo em seguida em um curso superior, a universidade tem um impacto que vai além da profissionalização (Almeida & Soares, 2003). De acordo com Teixeira et al. (2008), os significados atribuídos à entrada na Universidade são perpassados pela rotina anterior de estudos – antes inespecífica e vivenciada sob pressão, e agora voltada para os interesses específicos de cada aluno. Nesse contexto, o estudo assume um outro sentido, uma vez que a aquisição de conhecimentos na universidade não serve apenas para um fim avaliativo, mas implica em conhecimentos que serão utilizados na vida. Além disso, a entrada na universidade implica uma série de transformações nas redes de amizade e de apoio social dos jovens estudantes.

O mundo universitário é bem menos estruturado que o mundo escolar. Os colegas não são mais os mesmos, havendo a necessidade de estabelecer novos vínculos de amizade. De acordo com Teixeira et al. (2008), enquanto tais vínculos não se estabelecem, o jovem conta apenas com seus próprios recursos psicológicos e o apoio das redes formadas anteriormente ao ingresso na universidade (outros amigos e família) para enfrentar eventuais dificuldades que possam surgir pela frente.

Para Teixeira et al. (2008), as rupturas impostas pela vida universitária repercutem ainda em outros âmbitos além das redes sociais dos estudantes. Assim, a partir do ingresso na universidade, eles precisam tomar para si a responsabilidade por suas vidas – tanto na esfera pessoal quanto acadêmica – o que estabelece um novo modo de relação do sujeito consigo mesmo. Este desenvolvimento de autonomia, ainda que sob certa pressão, é um efeito esperado e positivo da ida à universidade nos estudantes (Pachane, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005). De acordo com Teixeira et al. (2008) tais experiências, ainda que potencialmente estressantes, foram percebidas pelos estudantes, em geral, de um modo positivo, como algo que produz crescimento pessoal. Neste sentido, Badargi e Hutz (2012) consideram importante que essa transição escola-universidade seja trabalhada já no ensino médio, para que os estudantes sejam preparados para a necessidade de maior autonomia e independência exigidos pela universidade.

Ainda assim, a percepção de apoio emocional por parte dos pais, a reciprocidade nas relações pais-filhos, o diálogo familiar sobre a vida na universidade e o apoio parental específico em questões relativas à transição parecem contribuir para a integração ao contexto do ensino superior (TEIXEIRA et al., 2008). De acordo com Teixeira et al. (2008), para lidar com as dificuldades acadêmicas (como desempenho nas disciplinas), colegas e até mesmo professores foram citados como as principais fontes de apoio. Já para dificuldades de cunho mais emocional, ligadas a dificuldades em viver sozinho ou de integrar-se à nova vida social imposta pela Universidade, as referências privilegiadas foram os pais ou outros parentes, ainda que espacialmente distantes dos estudantes, indicando a importância do apoio familiar para a integração dos calouros ao contexto universitário

Outro fator bastante descrito nas pesquisas analisadas é a importância que o grupo de colegas assume nesse momento de transição. Para Teixeira, Castro e Piccolo (2007), o meio acadêmico pode surgir, assim, como um espaço privilegiado para se reestabelecer uma rede de relações afetivas e de apoio mais próxima e efetiva. Nesse sentido, alguns estudos têm demonstrado que o apoio dos colegas e a capacidade de estabelecer relações de amizade satisfatórias contribuem para o bem-estar psicológico e a integração ao ambiente acadêmico.

Percebe-se, assim, a importância da integração ao grupo como fator de adesão ao curso no início da vida acadêmica. De acordo com Teixeira et al. (2008), é no espaço coletivo que os indivíduos partilham suas expectativas e se apropriam dos mitos ou estruturas narrativas próprias de cada curso. Ainda segundo o autor, são as justificativas do tipo “no início é assim mesmo” ou “depois do segundo ano melhora” que ajudam o estudante a dar um sentido ao seu percurso na faculdade, e assim lidar também com as suas dificuldades.

Dessa forma, a importância da interação com os colegas não se restringe ao aspecto afetivo ou de amizade. Para Teixeira et al. (2008), a inserção social do estudante possibilita a este construir um sentido partilhado acerca das suas experiências no curso – positivas e negativas – ajudando-o a desenvolver estratégias de integração na universidade. Concordando com o autor, Bardagi e Hutz (2012) salientam que sentir-se parte do ambiente e do novo grupo é fundamental para a consolidação da identidade profissional, já que o estudante tende a associar o curso, os colegas, a instituição e a profissão em si.

O contato com estudantes que estão em períodos mais avançados do curso também é citado como importante em algumas pesquisas. Segundo Teixeira et al. (2012), o compartilhamento de experiências entre aqueles que já vivenciaram a etapa inicial do curso e os que a estão vivenciando agora é percebida como fonte importante de conforto emocional e tranquilidade. O compartilhamento de experiências com os pares gera a oportunidade de um apoio mútuo.

As pesquisas apontam ainda a relação professor-aluno e as atividades extraclasse, como aspectos importantes a serem considerados nesse processo. Como cita Teixeira et al. (2008), a oportunidade de interação com professores e de envolvimento em atividades extraclasse, favorecem a integração do aluno ao contexto universitário. Neste sentido, Bardagi e Hutz (2012) consideram fundamental que os professores reflitam sobre sua influência no desenvolvimento vocacional do estudante, e que para além da transmissão de conhecimentos, eles são considerados modelos de identificação de papel de trabalho. E no que diz respeito as atividades extraclasse, os autores apontam que as atividades acadêmicas são uma possibilidade de treino do papel ocupacional, sendo fonte de informações realistas sobre o trabalho e carreira, e como tal, propiciam o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades a serem utilizadas no futuro profissional.

Pode-se perceber, diante do exposto, que apesar de todos os trabalhos pesquisados admitirem que a integração à Universidade esteja relacionada às características pessoais dos estudantes e aos componentes da Universidade, na maioria deles a ênfase maior é dada as variáveis relacionadas aos estudantes. Dessa forma, nenhuma das pesquisas analisadas trata

especificamente das atribuições dos programas de assistência estudantil nas Universidades, embora a maioria sugira que esses programas auxiliariam o estudante, principalmente no momento de entrada na Universidade. De acordo com Stocker e Faria (2009), a ação destes serviços de apoio (direta ou indireta) parece promover, nos estudantes, a vivência de experiências positivas no contexto acadêmico, de sentimentos de otimismo e de confiança, bem como o desenvolvimento de competências e autopercepções com impacto positivo para uma transição eficaz do ensino médio para o ensino superior, através da promoção da integração ao novo contexto e das percepções sobre si próprio.

Em seguida, relacionamos todas as ações sugeridas pelos estudos pesquisados, identificando as ações que podem contribuir para a integração do universitário recém-ingresso.

2.3 Identificação das ações que podem contribuir para a integração do universitário recém-ingresso

Os anos de Universidade são tidos, no contexto da ontogenia humana, como muito importantes para o desenvolvimento de capacidades e competências para lidar com a complexidade do mundo e da identidade (Diniz & Almeida, 2006). Neste sentido, a Universidade aparece como um contexto físico e social desafiante e, como tal, é tida como um contexto privilegiado para investigar a forma como os estudantes enfrentam as novas exigências que lhes são colocadas e as mudanças que neles se processam em consequência das suas experiências acadêmicas.

Para tanto, precisamos olhar o estudante de forma diferenciada e acolhedora, principalmente no momento do seu ingresso no curso superior, já que nos trabalhos pesquisados o primeiro ano de graduação é apontado como um período crítico para o seu desenvolvimento e a sua integração ao contexto acadêmico. De acordo com Cunha e Carrilho (2005), a universidade deveria implementar programas de intervenção psicopedagógica visando facilitar a integração acadêmica e minimizar o impacto educacional da universidade nestes estudantes. Ainda de acordo com as autoras, estas estratégias podem envolver várias atividades com o objetivo de desenvolvimento psicossocial do estudante, de forma a minimizar os fatores de dificuldade na transição educacional e, assim, facilitar o sucesso acadêmico.

Agrupamos as possíveis intervenções sugeridas pelos estudos em três blocos: a) integração social; b) o acesso às informações; c) as expectativas em relação à universidade e os conhecimentos e habilidades anteriores ao ingresso.

a) Integração social

O trabalho realizado por Teixeira et al. (2008) mostrou que os vínculos afetivos com os colegas são essenciais para a adaptação. Além do sentimento de pertencer a um grupo, as amizades possibilitam a partilha de experiências e o apoio em caso de dificuldades. Ainda segundo os autores o momento de ingresso na Universidade envolve uma expectativa por parte dos estudantes em relação às novas amizades que serão formadas. O estreitamento dos laços entre os estudantes permite o compartilhamento de expectativas, interesses e problemas, facilitando a adaptação. Por outro lado, a ausência de um espírito de grupo entre os estudantes pode ser motivo de decepção, na medida em que frustra expectativas de uma mudança na vida social após a entrada na universidade (TEIXEIRA et al., 2008).

De acordo Teixeira et al. (2008), a interação com os demais estudantes (calouros e veteranos) e o próprio “trote” são apontados como fatores que concorrem para uma integração mais tranquila, na medida em que os elos interpessoais são fortalecidos, tornando a busca e o recebimento de apoio mais fáceis. Após as primeiras semanas e a integração inicial, o papel do grupo (colegas) parece ficar mais evidente.

Sendo assim, para Teixeira et al. (2008) é importante que os cursos estimulem a integração social dos alunos, na medida em que o grupo tem um papel fundamental na construção da identidade dos novos universitários e também na construção de uma rede de apoio afetivo e acadêmico que possa auxiliá-los em caso de dificuldades. Para isso, torna-se necessário que a instituição, respeitando as especificidades de cada curso, possibilite espaços de trocas e convivência entre os pares e professores, a fim de potencializar os processos de integração social (TEIXEIRA et al., 2008; TEIXEIRA et al., 2012). Ainda de acordo com Teixeira et al. (2012), além de enriquecerem os aspectos relativos à integração acadêmica, os espaços e as políticas institucionais podem promover maiores níveis de compromisso com a instituição.

b) O acesso às informações

Um obstáculo à integração dos estudantes apontado por Teixeira et al. (2008), seria a ausência de uma orientação com relação aos processos burocráticos universitários, na medida em que isso dificulta a ambientação do calouro à instituição e suas rotinas. No processo de integração à universidade, os mesmos autores afirmam que o “trote” é visto como uma experiência que proporciona um entrosamento inicial com os demais colegas de turma e também de semestres posteriores, podendo ser ainda acompanhado de informações importantes, que auxiliarão na integração do estudante recém ingresso, tais como dicas sobre professores e sobre o funcionamento da instituição. Teixeira et al. (2012) aponta ainda a importância das políticas de apoio à graduação, dos diretórios acadêmicos, das informações via sistemas *online* e outras formas de informação para a apropriação, por parte dos estudantes, do espaço institucional.

Desta forma, fica evidente a importância que um contexto acadêmico bem estruturado em termos de informação e apoio tem para uma boa integração no início do curso, devendo a universidade dar atenção especial aos “trotes”, visto que várias pesquisas o apontam como um momento importante nesta transição para o ensino superior. Igue et al. (2008) sugere que seria importante que a Universidade elaborasse um projeto de integração dos calouros que abordasse com eficácia os serviços fundamentais já oferecidos por ela. Também de acordo com os autores, deve-se, por outro lado, conscientizar o estudante de que ele também deve se interessar em conhecer melhor o que a instituição lhe proporciona, já que o desenvolvimento dos estudantes não depende unicamente do impacto da universidade sobre eles, mas, sim, do esforço e do tipo de envolvimento do aluno em relação aos recursos oferecidos pela instituição e às experiências externas.

- c) As expectativas em relação à universidade e os conhecimentos e habilidades anteriores ao ingresso

A falta de um maior conhecimento sobre o que é a universidade e o que esperar dela, tanto em termos acadêmicos quanto pessoais, é apontada por Badargi (2007) como outro fator que pode concorrer para as dificuldades de integração. Também de acordo com Igue et al. (2008), as expectativas de entrada dos estudantes representam um dos fatores determinantes no processo de integração ao ensino superior. O desencontro entre as expectativas iniciais e o que a instituição realmente oferece pode se constituir em uma fonte de sentimentos antagônicos, e exercer um efeito importante no modo como os estudantes vivenciam o contexto universitário (IGUE et al., 2008; SOARES et al., 2006).

Desta forma, Diniz e Almeida (2006) sugerem que no início da frequência universitária poderão ser mais proveitosos enfoques de intervenção junto aos estudantes mais centrados no contexto, em detrimento dos enfoques mais centrados sobre cada estudante individualmente; enquanto que no final do segundo semestre parece ser mais importante privilegiar estes últimos.

Também nesta direção, Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) demonstram ser necessário o desenvolvimento de seminários, oficinas ou posturas docentes que utilizem diferentes estratégias de ensino aos estudantes, de modo que estes possam ser orientados em relação a como se autorregular e a como planejar sua formação de acordo com as opções das áreas cursadas. Nesse sentido, ressaltam a necessidade de se pensar nos modelos educacionais diversamente oferecidos sob uma ótica que privilegie o estímulo à autoeficácia na formação superior como mediadora do desempenho e da formação multidimensional do estudante (GUERREIRO-CASANOVA & POLYDORO, 2011). De acordo com Teixeira et al. (2012), tradicionalmente o ensino superior caracteriza-se por exigir do estudante autonomia e responsabilização de si; porém, o que se verifica é que o estudante universitário encontra-se muitas vezes despreparado para lidar com esse nível de autonomia requerido pela universidade.

Alguns trabalho apontam também outra disparidade, essa em relação a dimensão cultural dos estudantes. Dificuldades como a falta de domínio de línguas estrangeiras para leitura e obstáculos ligados a uma base conceitual requerida para dar conta das leituras que envolvem o contato com teorias científicas, são vistas como diferencial do ponto de vista do aproveitamento do curso (ALMEIDA, 2007). Desta forma, é de extrema importância que a Universidade promova ações que viabilizem o acesso a esses conhecimentos a todos os estudantes.

Para finalizar, Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010; 2011) citam a necessidade de ações de intervenção que poderiam aproveitar as fortes percepções dos estudantes após o ingresso, decorrentes do sucesso obtido com a aprovação no vestibular, e estimulá-las de modo a fortificar sua intensidade e magnitude. Para tanto, as autoras sugerem:

- (1) a realização de seminários dedicados aos ingressantes, com foco no domínio pessoal, bem como nas orientações sobre como desenvolver os novos níveis de exigências das tarefas acadêmicas; o desenvolvimento de atividades que visem a estimular a autorreflexão relativa ao processo de formação superior e à carreira; (2) a otimização do serviço de apoio ao estudante; (3) a otimização das ações docentes, com foco na relação interpessoal e no oferecimento de feedback aos estudantes; (4) a aplicação de ações pedagógicas, conduzidas pelos docentes e pelo serviço de apoio ao estudante, visando ao desenvolvimento da autorregulação dos estudantes, necessária para o hábito de estudo, para a aprendizagem e para o desenvolvimento

multidimensional dos estudantes, e (5) ações que visem a estimular o convívio social, dentro e fora da instituição, como atividades complementares não obrigatórias e eventos culturais e desportivos que possam otimizar a integração, contribuindo para o processo de formação superior (GUERREIRO-CASANOVA & POLYDORO, 2010, p. 95) .

Diante da exposição das ações propostas pelos autores pesquisados, é possível perceber que muitas delas não exigem grandes mudanças nem grandes investimentos, exigem somente disposição e boa vontade por parte de todos os envolvidos. Estas ações precisam estar integradas a uma política institucional dentro da universidade que vise o desenvolvimento integral do corpo discente, assim como a qualidade de vida dos estudantes universitários.

No caso da UFPR várias destas ações tem sido implementadas. Ao final da presente pesquisa avalia-se como estas ações estão sendo percebidas pelos estudantes, e sugere-se outras ações que possam ser incorporadas ao cotidiano da universidade suprimindo diferentes necessidades ou aperfeiçoando as ações já existentes. Para nos ajudar a atingir esse, e os outros objetivos propostos, apresentamos agora alguns fundamentos e conceitos teóricos que sustentam a análise e justificam a metodologia adotada neste trabalho.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Fundamentos epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural

A psicologia se constitui ciência a partir do século XIX. Grandes transformações econômicas, políticas e sociais resultantes da mudança do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, ocorridas entre os séculos XII e XVIII, criaram as condições necessárias para o surgimento da ciência moderna e posteriormente da psicologia.

De acordo com Gonçalves (2002), as novas práticas econômicas e sociais exigiram novas concepções de mundo e de homem presentes no pensamento moderno, sendo que, nessa nova concepção de mundo, o homem é afirmado como sujeito, e essa afirmação implica a construção da noção de subjetividade. Também para a mesma autora, a noção de eu e a individualização nascem e se desenvolvem com a história do capitalismo. A ideia de um mundo “interno” aos sujeitos, da existência de componentes individuais, singulares, pessoais, privados toma força. A possibilidade de uma ciência que estude esse fenômeno também é resultado desse processo histórico, e desta forma a psicologia torna-se necessária (BOCK, 2002). Sendo assim, percebe-se que, desde a sua origem, a Psicologia carrega consigo a marca de dualismos insuperáveis do tipo: mundo interno/mundo externo, objetividade/subjetividade, social/ individual (BOCK, 2002).

Neste contexto, a Psicologia Histórico-Cultural surge na tentativa de superar as visões dicotômicas do fenômeno psicológico e, fundamentando-se no marxismo, adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia (BOCK, 2002).

Sendo assim, para a Psicologia Histórico-Cultural, falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem (GONÇALVES, 2002).

O precursor da Psicologia Histórico-Cultural foi o psicólogo soviético Lev Semenovich Vygotski. Vygotski destacou o sujeito como o objeto por excelência da psicologia, mas o modo como construiu teoricamente esse problema já se encontra influenciado pelo método, pois o sujeito é concebido por ele em sua historicidade (ZANELLA et al, 2007). Concebendo o sujeito num movimento dialético, constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, semioticamente mediadas, Vygotski conseguiu escapar do dualismo que marcava a Psicologia.

De acordo com Zanella:

A mudança epistemológica/metodológica proposta por Vygotski para a psicologia traz como um dos principais alicerces a compreensão de ser humano como ser fundamentalmente histórico e cultural, manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, indo na contramão de perspectivas que isolam o sujeito de seu contexto, pois o próprio psiquismo é constituído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito sociedade. (ZANELLA et al, 2007, p.28)

Sendo assim, cabe destacar que um ponto central do método desenvolvido por Vygotski é que os fenômenos psíquicos não podem ser considerados e estudados como objetos estáticos, mas como processos em mudança. Além disso, outro princípio metodológico proposto pelo autor é a necessidade de que a investigação dos fenômenos psíquicos vá além da aparência do fenômeno, já que isso que aparece é resultado de um processo que se constitui a partir de determinadas condições sócio-históricas que devem ser investigadas. Ainda como princípio metodológico, Vygotski chama atenção para o caráter explicativo de uma análise fundada no materialismo histórico e dialético. Para o referido autor, a descrição do fenômeno não é suficiente, é necessário ir além e estabelecer as relações que constituem a base de determinado fenômeno (Vygotski, 1996).

Desta forma, antes de passar para as definições metodológicas que derivam do marco epistemológico adotado, passemos então a pensar com mais detalhes no objeto da Psicologia Histórico-Cultural e nas concepções teóricas que lhe dão sustentação. Para Gonçalves (2002), o sujeito interativo da concepção Histórico-Cultural constitui-se na relação, mas não é constituído pelo outro apenas. Vygotski toma a subjetividade a partir da intersubjetividade, e propõe que se estudem os fenômenos psicológicos como um processo de constituição social dos indivíduos, “em que o plano intersubjetivo, das relações, é convertido, no processo de desenvolvimento, em um plano intra-subjetivo” (GONÇALVES, 2002, p.50).

Avançando no desenvolvimento do conceito subjetividade Gonzalez Rey aponta que “a história do sujeito psicológico é a história de sua constituição subjetiva, no curso da qual as

experiências temporais se configuram permanentemente no tempo presente e se realizam na sua dimensão cultural” (REY, 1997, *apud* FURTADO, 2002, p. 90). Também de acordo com Rey (2005):

subjetividade é um sistema complexo de significação e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento. (REY, 2005, p.36-37)

Desta forma Rey introduz o conceito de subjetividade social. Para o referido autor, a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade.

Neste sentido, para Furtado (2002) a dimensão subjetiva da realidade é correlata à configuração subjetiva do sujeito e significa como a subjetividade se configura socialmente. A subjetividade social está presente no repertório cultural de um povo, constitui sua identidade social, é matriz da constituição de suas representações sociais. Sua dinâmica interacional, de base objetiva material e campo da configuração subjetiva do sujeito, é o elemento que nos permite considerar a relação dialética entre a produção singular de determinado sujeito e a produção cultural de um povo, que se constitui historicamente.

Seguindo esse mesmo raciocínio, para Aguiar (2002), o homem vai se constituindo progressivamente, através da mediação das relações sociais. Através de um processo contínuo, matéria será convertida em produções semióticas e processos de dimensão social serão convertidos em processos de dimensão individual.

A noção de conversão pressupõe, portanto, a noção de superação e de mediação, pois o que ocorre não é a internalização de algo de fora para dentro, mas a conversão de algum elemento da realidade social em algo que, mesmo permanecendo “quase social”, se transforma em elemento constitutivo do sujeito. (AGUIAR, 2002, p.103)

Portanto, dentro deste referencial a linguagem é o instrumento fundamental para o processo de mediação das relações sociais, no qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico. Desde os primórdios, a vida em grupo e a capacidade de comunicação entre os membros foi o fenômeno responsável pela retenção coletiva do conhecimento (FURTADO, 2002).

De acordo com Vygotski, o homem, ao nascer, encontra um sistema de significação pronto, elaborado historicamente. No entanto, a partir do confronto entre as significações

sociais vigentes e a vivência pessoal constitui-se o sentido, que seria então, a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca da consciência. Dessa forma, o sentido nos parece mais complexo e mais amplo que o significado, uma vez que esse último seria apenas uma zona de sentido, a mais estável e precisa. Sendo assim, convém ressaltar que a consciência é aqui entendida

como um sistema integrado, numa processualidade permanente, determinada pelas condições sociais e históricas, que num processo de conversão se transforma em produções simbólicas, em construções singulares. (AGUIAR, 2002, p.98)

Ressalta-se dessa forma seu caráter social e histórico e sua origem a partir da relação do homem com a realidade, ligado ao trabalho e a linguagem, e desta forma, nega-se a ideia da consciência enquanto cópia da realidade.

Cabe lembrar ainda que, embasada epistemologicamente em uma visão materialista da realidade, para a Psicologia Histórico-Cultural a realidade é concebida como sendo objetiva, não dependente de um homem em particular, “ela preexiste e, nessa condição passará a fazer parte da subjetividade de um homem em particular” (AGUIAR, 2002, p.98). Este mundo, porém, uma vez conhecido/transformado pela ação humana, deixa de ser natureza em si para se transformar em natureza significada e, portanto, cognoscível.

Sendo assim, ainda de acordo com Aguiar (2002) o homem se forma em uma relação dialética com a realidade social, sendo que indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si. Ao contrário, o movimento de apropriação da realidade envolve a atividade do sujeito, e desta forma contém a possibilidade do novo, da criação.

VIGOTSKI (2005), na análise que faz das formas superiores de consciência, busca explicar a psicologia humana no que ela se diferencia da psicologia animal – que em seu desenvolvimento máximo chega a formas inferiores de consciência. Para isso, põe em jogo todos os elementos que estão presentes no processo de trabalho. Essa sua análise permite compreender a linguagem como elemento instrumental da consciência, chegando a estabelecer-se como diretiva da ação. Esse ponto de vista permite ainda compreender a analogia existente entre operação mental e manual, como se pode perceber na passagem que segue:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares. (VIGOTSKI, 1998, p. 70)

Uma das diferenças existente entre a operação mental e a operação manual é que manualmente se opera com objeto físico e mentalmente com as categorias. Vygotski deixa claro ainda como há um salto qualitativo quando a linguagem passa a orientar a ação, além do fato muito importante de que permite atribuir significado a essa ação.

O autor considera ainda que o desenvolvimento do indivíduo “segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais” (VIGOTSKI, 2005, p.28 -29). A possibilidade de determinar a ação do outro pela linguagem amplia-se como possibilidade de determinar a própria ação quando a linguagem se internaliza e quando se desenvolve o pensamento verbal e a linguagem intelectual. É somente pela mediação de uma sociedade (particularidade) que é possível que o gênero humano (o universal) se concretize nos indivíduos (o singular) (OLIVEIRA, 2005). Ainda de acordo com Oliveira (2005), este seria um requisito para a compreensão do sujeito em suas múltiplas relações.

Em síntese, o processo de formação do indivíduo é o processo de se apropriar das objetivações genéricas, mas também o processo de se objetivar no mundo mediado por essas objetivações. Ou seja, para se humanizar o homem necessita se apropriar das objetivações genéricas, individualizando-se.

Para se apropriar das objetivações humanas, o indivíduo precisa entrar em relação com elas, exercendo uma atividade social e ao mesmo tempo se objetivando na realidade, inscrevendo-se, assim, conscientemente ou não, na continuidade das gerações. Apropria-se das objetivações humanas por meio de uma sociedade concreta na qual está inserido; em condições particulares. Portanto, a formação da individualidade/subjetividade é um processo de síntese entre particularidade e genericidade.

O diagrama abaixo sintetiza a forma que entendemos nosso objeto de estudo.

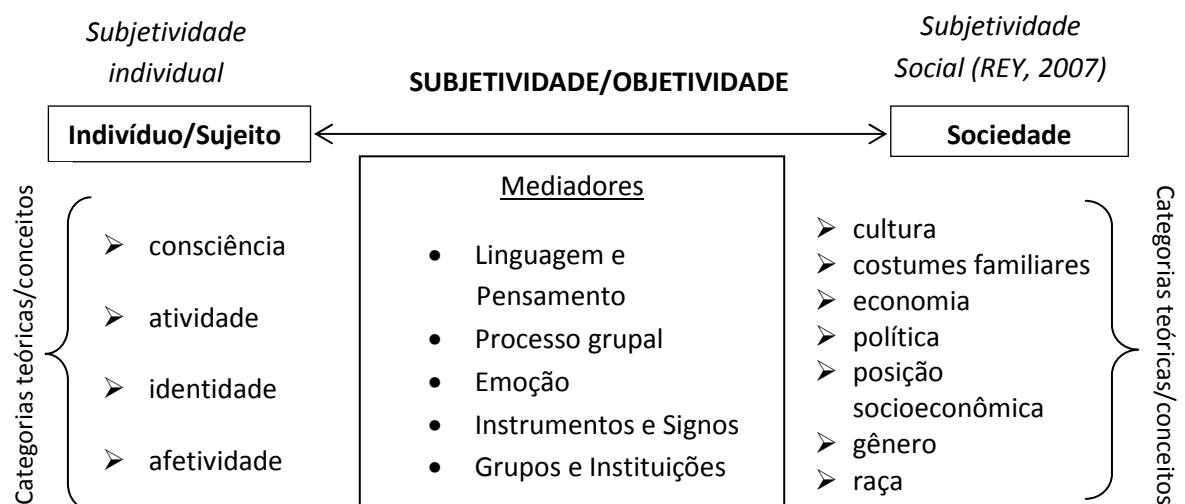


Figura 1: O conceito subjetividade/objetividade para teoria Histórico-Cultural.

Desta forma, a subjetividade se configura na relação do sujeito com a sociedade, relação essa que não pode se dar de maneira direta, portanto, é sempre mediada. Assim, o sujeito não pode ser apreendido como um objeto estático, e sim como um processo no qual sujeito e sociedade constituem-se mutuamente.

Para tentar apreender esse processo, a Psicologia Histórico-Cultural utiliza-se de algumas categorias teóricas que facilitam a compreensão tanto do sujeito, quanto da sociedade. Entretanto, a análise dessas categorias só faz sentido na relação sujeito-sociedade. Considerando ainda que essa relação é sempre mediada, toda análise deverá levar em conta os mediadores envolvidos, ou seja, a análise da relação sujeito-sociedade, ou da subjetividade, só se torna possível a partir da análise dos mediadores.

Quando, nessa análise, o foco recai sobre o sujeito, podemos falar de subjetividade individual, já quando o foco é a sociedade, falamos de subjetividade social. Sendo assim, o sujeito que tentamos apreender estará sendo visto como alguém único, singular, mas ao mesmo tempo como um ser histórico e social. Para Rey (2005), o estudo da subjetividade exige entrar nas formas mais complexas de expressão do sujeito e avançar na construção do conhecimento por vias indiretas em nosso objeto de estudo. O autor complementa ainda que, a subjetividade, tanto individual como social, está em desenvolvimento constante e é afetada pelas condições em que o sujeito se expressa. Como essas mudanças não ocorrem de forma imediata, nossa análise deve focar os indicadores expressos pelo sujeito, que por sua vez, deverão ser seguidos por categorias de análise³ suficientemente amplas, flexíveis e abertas.

A seguir apresentaremos as categorias teóricas ou conceitos que consideramos fundamentais para o entendimento do fenômeno estudado, e que nos servirão de lentes através das quais procuraremos compreender os sujeitos que participaram da pesquisa e consequentemente a sociedade em que estão inseridos. São elas: sentido e significado, processo grupal, inclusão/exclusão e identidade. A ordem de apresentação foi definida de maneira aleatória.

3.1.1 Sentido e significado

³ Dentro do referencial teórico que adotamos para a análise e discussão dos dados produzidos na presente pesquisa, as categorias de análise são denominadas Núcleos de Significação, e serão apresentadas no capítulo 5.

Antes de iniciarmos é importante frisar que as categorias sentido e significado, apesar de apresentarem singularidades, não podem ser compreendidas de forma separada. Justamente por isso estão sendo apresentadas dentro do mesmo tópico na estrutura do presente trabalho.

Retomando o que já dissemos anteriormente a respeito da importância da comunicação e da linguagem no processo de mediação das relações sociais, começaremos nos remetendo a Vygotski em sua análise sobre o pensamento e a linguagem para demonstrar qual o lugar que a categoria significado ocupa dentro de sua obra. Para o referido autor, “a comunicação só pode ocorrer de uma forma indireta, o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras” (VYGOTSKI, 2005, p.186).

Em outra obra Vygotski (2001, *apud* AGUIAR, 2006) diferencia o que seria significado no campo semântico e no campo psicológico, sendo no primeiro, correspondente às relações que a palavra pode encerrar, e no segundo, uma generalização ou um conceito. Sendo assim, para Aguiar (2006) é essencial que se entenda o processo de produção cultural, social e pessoal do homem tendo como elemento constitutivo os significados, visto que a atividade humana é sempre significada.

Nesta perspectiva, os significados são sempre produções históricas e sociais que permitem a comunicação e socialização das experiências humanas. De acordo com Aguiar e Ozella (2006), “refere-se aos conteúdos instituídos, mais fixos, que, compartilhados nas relações sociais, são apropriados pelos sujeitos e configurados a partir de suas subjetividades” (p. 226).

De acordo com Aguiar (2006) os significados seriam o ponto de partida para uma melhor compreensão do sujeito. Através de sua análise e interpretação podemos chegar às zonas mais instáveis, as zonas de sentido. A autora também adverte que as categorias significado e sentido devem ser compreendidas como sendo constituídas pela unidade contraditória do simbólico e do emocional.

Em relação à categoria sentido, para Rey (2007), essa seria a “proposta mais importante de Vygotski na ultima parte de sua obra” (p.123). De acordo com o autor, Vygotski teria reconhecido a categoria sentido como estando estritamente associada ao funcionamento da vida psíquica como um todo.

O conceito de sentido em Vygotski é um esforço por definir um tipo de unidade psicológica que está implicada de forma ativa com o sistema psíquico como um todo. Essa unidade integra o cognitivo e o afetivo em um novo nível, não como uma adição, mas em unidades psicológicas em que a integração desses processos marca uma nova forma de funcionamento psicológico. (REY, 2007, p.125)

A partir disso, as funções psicológicas que antes eram analisadas como processos independentes, passam a ser analisadas, juntamente com as emoções que surgem nesse processo, dentro do sistema da consciência.

Desenvolvendo um pouco mais o conceito de sentido inaugurado por Vygotski, e pensando-o no conjunto de suas consequências para o pensamento psicológico, González Rey define o conceito de *sentido subjetivo*. De acordo com o autor nenhum sentido existe de forma isolada, todo sentido integra em sua expressão a história subjetiva do sujeito, e desta forma, expressa o seu sistema de subjetividade individual.

O sentido subjetivo representa uma integração, não dos processos cognitivos e emocionais, conforme destacado por Vygotski na sua categoria de sentido, mas entre os processos emocionais e simbólicos, e representa a categoria ontológica que nos permite analisar de uma forma completamente diferente as categorias psicológicas, que, de modo geral, tem tido um tratamento analítico na psicologia (REY, 2007, p.126).

Ainda de acordo com Rey (2007) a categoria sentido subjetivo permite a compreensão da psique como um sistema complexo e recursivo que, destacado como sistema, teria condições de explicar a organização psíquica do sujeito. Esse sistema, que por sua vez é passível de mudanças, já que é constituído nos processos de atividades dos sujeitos, nos permite entender a ação dos sujeitos como produtora de sentidos subjetivos.

Podemos destacar desta forma, que a introdução da categoria sentido subjetivo conduz à reflexão de como o termo subjetividade tem se desenvolvido e, ainda de acordo com Rey (2007), nos aponta dois tipos de necessidades para o desenvolvimento do conhecimento psicológico. A primeira seria a necessidade de compreender o desenvolvimento dos sentidos subjetivos em uma processualidade que integra a ação e os diferentes sistemas de relação do sujeito. E a segunda, a necessidade de compreender os aspectos organizativos das produções de sentido subjetivo, o que o autor tem denominado de *configurações subjetivas* (REY, 2007).

Desta forma, notamos que, na perspectiva Histórico-Cultural, a subjetividade existe tanto na sua condição de processo, quanto de configuração. E sendo assim, para Rey (2007), ela está relacionada a todos os sistemas humanos, do sujeito concreto às instituições e os espaços sociais onde acontecem as diferentes atividades humanas. Desta forma, o sentido subjetivo seria a representação do emocional e do simbólico sobre uma definição produzida pela cultura, como nos aponta Rey, “os sentidos sempre se organizam sobre espaços simbolicamente existentes e significam, justamente, a possibilidade diferenciada da ação humana dentro de tais espaços” (REY, 2007, p.136).

Rey (2007) explicita ainda que o caráter processual dos sentidos subjetivos dá ao sujeitos inúmeras alternativas, que por sua vez encontram limites nas configurações subjetivas que são dominantes no sistema subjetivo. Entretanto, é importante frisar que esses limites não configuram barreiras intransponíveis, seriam justamente estados de tensão que podem assumir novas formas. Sendo assim, notamos que as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos se atravessam uns aos outros, o que gera por sua vez contradições e tensões causadoras de mudanças.

Destacamos que a ação e a comunicação humana são fontes permanentes de sentido subjetivo, e como nos esclarece Rey (2007), esses sentidos nem sempre são compatíveis com os sentidos subjetivos dominantes nas configurações subjetivas que caracterizam o sujeito antes de uma determinada atividade. Assim, o autor nos alerta de que “as configurações subjetivas não podem ser analisadas como causas do comportamento, mas sim como fonte de sentido subjetivo para qualquer atividade humana” (REY, 2007, p.137).

Para finalizar, pensando a aplicação da categoria sentido em nossa pesquisa, Aguiar (2006) nos lembra de que, apreender os sentidos não significa apreender dos sujeitos uma resposta única, coerente e completa, mas sim, expressões muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores da forma de ser desse sujeito e dos processos vividos por ele. Desta forma, a categoria sentido e significado é fundamental para o presente estudo, já que a metodologia adotada promove a expressão dos sujeitos pesquisados, bem como a reflexão a cerca dos sentidos e significados produzidos no processo grupal. Sendo assim, para continuar compondo as categorias que nos serviram de base para a análise de nosso objeto de estudo, passaremos agora a caracterização do que entendemos como processo grupal.

3.1.2 Processo grupal

Partindo da concepção de homem social e histórico da Psicologia Histórico-Cultural, Silvia Lane utiliza-se do conceito de *processo grupal* proposto por Martín-Baró para afirmar que as relações grupais são o vínculo essencial entre o individuo e a sociedade. As contribuições da autora para a formulação de concepções e propostas de análise do processo grupal foram se constituindo no decorrer de sua experiência de pesquisa, na sua atividade docente e no diálogo com vários colegas da Psicologia Social brasileira e latino-americana.

A partir da ênfase no caráter de mediação do grupo e a preocupação com o processo pelo qual o grupo se produz, considerando as determinações sociais presentes nas relações grupais, Lane (2004) propõe duas premissas que nos permitiriam conhecer o grupo:

1) o significado da existência e da ação grupal só pode ser encontrado dentro de uma perspectiva histórica que considere a sua inserção na sociedade, com suas determinações econômicas, institucionais e ideológicas; 2) o próprio grupo só poderá ser conhecido enquanto um processo histórico, e neste sentido talvez fosse mais correto falarmos de processo grupal, em vez de grupo. (LANE, 2004, p.81)

Percebe-se que a autora afirma o próprio grupo como sendo uma experiência histórica, que se constrói num determinado espaço e tempo. Sendo assim, o grupo é considerado fruto das relações que vão ocorrendo no cotidiano e, ao mesmo tempo, ele traz para a experiência presente vários aspectos gerais da sociedade, expressos nas contradições que emergem nele, e articulando aspectos pessoais, características grupais, vivência subjetiva e realidade objetiva (MARTINS, 2007).

Neste sentido, de acordo com Lane (2004) é possível afirmar que todo grupo exerce uma função histórica de manter ou transformar as relações sociais desenvolvidas e, sendo assim, o grupo, tanto na sua forma de organização como nas suas ações reproduz a ideologia dominante. Desta forma, de acordo com a concepção histórica e dialética do processo grupal sugerida por Lane (2004) o grupo deve ser compreendido em sua singularidade, expressando as múltiplas determinações e as contradições presentes na sociedade contemporânea. A partir disso, o grupo não pode mais ser visto como uma reunião de pessoas que compartilham normas e objetivos em comum, mas sim como relações e vínculos de pessoas com necessidades individuais e/ou interesses coletivos que se expressam no cotidiano da prática social.

Dentro desta perspectiva, Lane (2004) afirma que a análise do indivíduo dentro do processo grupal deve considerar o homem com que estamos lidando sendo fundamentalmente o homem alienado, e assim há sempre dois níveis operando: o da vivência subjetiva e o da realidade objetiva. Aponta que:

A emergência da consciência histórica, portanto, de uma ação social como práxis transformadora, significaria o nível das determinações concretas rompendo as representações ideológicas e se fazendo consciência, momento em que a dualidade desapareceria. (LANE, 2004, p.85)

A autora sugere ainda, que não se pode fazer uma análise grupal sem considerar que todo grupo existe sempre dentro de instituições, sendo fundamental, portanto, a análise do tipo de inserção do grupo na instituição. Percebe-se que ao mesmo tempo em que chama a atenção para o caráter de reprodução das relações sociais de uma determinada época, Lane

(2004) aponta a possibilidade de os indivíduos se agruparem para realizarem outras satisfações e por outros motivos que não os de participarem de grupos compulsoriamente definidos, como é o caso das diferentes instituições responsáveis pela sociabilidade das pessoas, como a família ou a escola.

Para Lane (1996) a Psicologia Social Comunitária poderia contribuir nesse sentido, com a sugestão de atividades comunitárias que visassem à educação e o desenvolvimento da consciência social de grupos de convivência que se efetivem através da comunicação e da cooperação entre as pessoas. Segundo a autora, individualmente as pessoas tendem a identificar seu problema como exclusivo, como necessidade individual. No entanto, ao se reunirem, percebem que os problemas, muitas vezes semelhantes, são decorrentes das próprias condições sociais de vida e que a organização coletiva, diferente da ação individual isolada, pode propiciar a resolução de problemas ou a satisfação de necessidades comuns (LANE, 1981). Deste modo, a autora traz para a discussão o papel determinante do processo grupal para a superação do individualismo profundamente arraigado em nossa sociedade.

Torna-se importante ressaltar ainda, que como qualquer vivência humana, o processo grupal implica relações de poder e de práticas compartilhadas. Práticas essas, que ao se realizarem, desenvolvem a identidade do grupo, intragrupo e intergrupos. A atividade grupal teria, portanto, uma dimensão externa e uma dimensão interna. A externa está relacionada com a sociedade e/ou outros grupos, enquanto a interna, estaria relacionada aos membros do próprio grupo em direção à realização dos objetivos individuais ou comuns (MARTINS, 2007).

Baró (1989) declara que o grupo constitui um canal de necessidades e interesses em uma situação e circunstância específica, afirmando com isso o caráter histórico de cada grupo. Diante disso, o autor apresenta três parâmetros considerados por ele principais para a análise do processo grupal:

- 1) A identidade do grupo, ou seja, a definição do que é e o que o caracteriza como tal frente a outros grupos; 2) o poder de que dispõe o grupo em sua relação com os demais grupos e, 3) a atividade grupal e mais a significação social do que produz essa atividade (BARÓ, 1998, p.208, tradução nossa)

O autor utiliza-se ainda destes três aspectos para diferenciar os grupos em primários, funcionais e estruturais. De acordo com Baró (1989), o grupo primário caracteriza-se pelos vínculos interpessoais entre poucos membros e relações afetivas com grande dependência recíproca, sendo o produto das relações sociais a satisfação básica da pessoa e a formação de

sua identidade. O grupo funcional, por sua vez, tem como característica básica referir-se apenas a aspectos parciais da vida de seus membros, sendo o tipo de grupo que normalmente participamos na escola, na igreja, no trabalho, e mesmo em atividades de lazer, como nos grupos musicais ou esportivos. Por último, o grupo estrutural seria a divisão mais básica dentro de uma sociedade, correspondendo aos interesses derivados da propriedade dos meios de produção. No entanto, o autor salienta ainda que as relações primárias, funcionais e estruturais não seriam excludentes, mas expressariam níveis diferentes do mesmo processo social.

Outra questão bastante discutida pelo autor é a definição e a delimitação do papel do poder na determinação da ação humana. Para Baró (1989), o poder está presente em todos os aspectos da vida humana e sua análise se faz muito mais relevante quando tem como foco o papel do poder na vida cotidiana, no dia-a-dia das pessoas, do que quando se centra em eventos excepcionais e não rotineiros. Desta forma, o autor aponta a impossibilidade de se pensar qualquer relação humana sem o poder, rompendo com o mito de que o poder é sinônimo de algo sempre negativo e violento.

Baró (1989) chama atenção ainda para o fato de que um dos aspectos mais importantes do poder é sua tendência a ocultar-se, inclusive negar-se como tal, apresentando-se como exigência natural ou razão social. Desta forma, para o autor o poder constitui um fenômeno social e está baseado na posse diferencial de diferentes recursos, sejam de ordem materiais, culturais ou pessoais.

Outro aspecto relevante apresentado por Baró (1989) em relação ao poder é o fato de que quem domina em uma relação pode ser dominado em outra. Isto porque, "as pessoas e os grupos mantêm entre si uma multiplicidade de relações que envolvem aspectos muito diversos da existência e se apoiam em diferentes recursos" (BARÓ, 1989, p. 101, tradução nossa).

Apesar de Baró não ter ressaltado a afetividade como um aspecto importante entre os recursos pessoais nas relações grupais, Martins (2003) aponta que tanto a afetividade considerada positiva, quanto a considerada negativa, pode permear as relações e produzir efeitos sobre elas. Para a autora em questão

partindo da ideia de que a organização grupal envolve as atividades produzidas e também as produções afetivo-emocionais, que dirigem formal ou informalmente o clima das relações entre os membros e entre eles e a atividade, não é possível desconsiderar a importância da afetividade nas relações grupais (MARTINS, 2003, p. 215).

Diante do exposto e de acordo com Martins (2003), podemos destacar que o processo grupal estimula a reflexão individual e coletiva. Para a autora, esse seria um espaço possível

para a problematização do cotidiano, para o desencadeamento de novas relações e vínculos afetivos, para a expressão de opiniões e sentimentos. No processo grupal, formação e informação possibilitam o confronto de valores, de experiências, de sentimentos e de informações que, por sua vez, gera reflexão e valorização dos indivíduos, e os impulsiona para a ação.

3.1.3 Exclusão/inclusão e identidade

Quando pensamos no homem como ser social e conseqüentemente, em sua relação com os outros, nos deparamos com outras duas categorias que consideramos fundamentais para entender esse processo, são elas a dialética exclusão/inclusão e a dialética identidade/alteridade.

Iniciaremos pela primeira. De acordo com Sposati (2006), a lógica excludente, inerente à produção capitalista, ganha novos contornos e se torna uma questão social, cultural e ética instalando uma nova rigidez no processo de ultrapassagem da exclusão para a inclusão social. Essa rigidez, conhecida pela sociedade mundial pelos agravados conflitos étnicos concretizados em guetos de judeus, ou no *apartheid* sul-africano, na nova versão globalizada tem os muros individuais sutilmente construídos no cotidiano das relações que se dão na escola, no restaurante, no trabalho, no clube, etc.

Ainda de acordo com a autora, a relação entre exclusão/inclusão identifica a perversidade da desigualdade. Confrontar a exclusão na sua relação com a inclusão é colocar a análise no patamar ético-político, como questão de justiça social, possibilitando a descoberta de novas identidades e dinâmicas sociais. Ninguém é plenamente excluído ou permanentemente incluído (SPOSATI, 2006). A exclusão social seria então a negação de uma inclusão pela presença da discriminação e do estigma. Em consequência, seu exame envolve o significado que tem para o sujeito, ou para os sujeitos, que a vivenciam.

Segundo Pedrinho Guareschi (2011), para “compreender com mais clareza e profundidade a importância da exclusão nos dias de hoje, é necessário ampliar nossa visão de mundo e identificar certos determinantes históricos que se fazem presentes” (p.141). Ser humano, para ele, é um ser que se constitui na “relação” e essa constituição é a prática de relações com outros seres humanos.

Conforme esse autor, a competitividade gera desigualdade, sendo a argumentação central a de que finalmente, o mercado foi dotado de liberdade. O liberalismo, tanto filosófico quanto econômico foi utilizado para legitimar as relações de dominação e exploração. A

palavra chave agora seria competitividade. Esquecendo-se muitas vezes, que a competitividade só é possível se houver diferenças e exclusões, e que exigir competição entre desiguais é ganhar de antemão.

Nesse sentido, Bandeira (2010) aponta que, diante da competitividade, a estratégia da “culpabilização” é conferida exclusivamente a pessoas particulares, renunciando, em absoluto, causalidades históricas e sociais. Isso motiva uma individualização do social, ou seja, o fator competição desmobiliza os homens para qualquer tipo de movimento em grupo. Sendo assim, no processo de legitimação da exclusão é necessário encontrar uma vítima expiatória sobre quem descarregar a culpa pela exclusão, e essa vítima acaba sendo, na maioria das vezes, o próprio excluído.

Dentro dessa ótica, Ferrarini Zandoná et al. (2010) alerta que ao pensar a educação, em qualquer nível que seja, é preciso considerar que o mundo do trabalho capitalista tem exigido muito do trabalhador, e dos candidatos a trabalhadores, em termos de formação e qualificação profissional, e é em nome da formação profissional, cada vez mais exigida para se inserir e permanecer no mercado de trabalho, que transfere-se a responsabilidade por estar excluído deste mundo para o próprio indivíduo.

Diante disso, Sawaia (2011) alerta que o conceito exclusão tem sido usado hegemonicamente nas diferentes áreas do conhecimento, mas, do ponto de vista ideológico, ele é dúbio e pouco preciso. Sendo assim, a autora considera necessário compreender as nuances das diferentes qualidades e dimensões da exclusão, ressaltando “a dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento” (SAWAIA, 2011, p.8).

Portanto, ao invés de utilizar o conceito de exclusão, Sawaia (2010) utiliza a dialética exclusão/inclusão para introduzir a ética e a subjetividade na análise sociológica da desigualdade. De acordo com a autora

a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (SAWAIA, 2011, p.8).

Dessa forma, a dialética inclusão/exclusão, enquanto processo que envolve o homem e suas relações com os outros homens, é considerada produto do funcionamento do sistema capitalista. E como tal, “gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado” (SAWAIA, 2011, p.9).

Para abordar o tema da exclusão social, Sawaia adota então a perspectiva ético-psicossociológica. Dessa forma, passa a analisá-lo como processo complexo, que não é, em si, subjetivo nem objetivo, individual ou coletivo, racional ou emocional, é processo sócio-histórico, que se configura pelas privações em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações. De acordo com a autora, “estudar a exclusão pela emoção dos que a vivem é refletir sobre o “cuidado” que o Estado tem com seus cidadãos” (SAWAIA, 2011, p.101). As emoções seriam então indicadoras do (des)compromisso com o sofrimento do homem, tanto por parte Estado, quanto da sociedade civil e do próprio indivíduo.

A autora complementa ainda que “sem o questionamento do sofrimento que mutila o cotidiano, a capacidade de autonomia e a subjetividade dos homens, a política, inclusive a revolucionária, torna-se mera abstração” (SAWAIA, 2011, p.101). E neste ponto, cita Bourdieu (1998, *apud* SAWAIA, 2011) que propõe trazer a tona o conhecimento dos homens, do seu cotidiano e de seu sofrimento, como forma de combater a tecnocracia econômica. Sawaia (2011), inspirada também por autores como Heller, Espinosa e Vygotski, opta então em refletir a exclusão a partir da afetividade.

Essa escolha, segundo a autora, justifica-se pelo fato de os autores acima citados conceberem a emoção positivamente,

como constitutiva do pensamento e da ação, coletivos ou individuais, bons ou ruins, e como processo imanente que se constitui e se atualiza com os ingredientes fornecidos pelas diferentes manifestações históricas. Portanto, um fenômeno objetivo e subjetivo, que constitui a matéria-prima básica à condição humana (SAWAIA, 2011, p.102).

Por serem sociais, as emoções são fenômenos históricos, cujo conteúdo e qualidade estão sempre em constituição. Cada momento histórico prioriza uma ou mais emoções como estratégia de controle e coerção social. No século passado, predominou a vergonha do olhar do outro, que exigia a expiação pública. Hoje, a culpa tende a substituir a vergonha, mudando o caráter da expiação, de pública à individual e privada. “Nas sociedades atuais, a possibilidade de ação permitida ao homem e ao pensamento determinados por elas produzem e fixam sentimentos particularistas, perpetuam e reproduzem a alienação dos sentimentos e o caráter de certos afetos” (HELLER, 1985, *apud* SAWAIA, 2011).

Segundo Sawaia (2011), Vygotski inspirou-se na filosofia monista de Espinosa e na teoria dialético-materialista de Marx para construir uma concepção de psiquismo como um sistema integrado de funções psicológicas, em que todas estão relacionadas entre si, ao corpo

biológico, mediadas pela cultura e pelo contexto social, sem hierarquia e relação causal. Ele se preocupou em buscar uma unidade de análise do comportamento humano capaz de incluir todas as manifestações psicológicas. Dessa forma, Vygotski encontrou essa unidade analítica no significado que, de acordo com o autor, desempenha papel importante na interligação das diferentes funções psicológicas e destas com o corpo e a sociedade.

Como princípio organizador do desenvolvimento da consciência, o significado reflete que a emoção e o sentimento não são entidades absolutas ou lógicas do nosso psiquismo, mas significados radicados no viver cotidiano, que afetam nosso sistema psicológico pela mediação das intersubjetividades. Os processos psicológicos, as relações exteriores e o organismo biológico se conectam através das mediações semióticas, configurando motivos, que são estados portadores de um valor emocional estável, desencadeadores da ação e do pensamento (SAWAIA, 2011).

A partir dessas reflexões, conhecer o sofrimento ético-político só é possível através da análise do processo de exclusão/inclusão que se mostra por traz da aparência da integração social. Para Sawaia (2011)

O sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de tratamento inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade (p.106).

Sendo assim, é necessário analisar do sofrimento ético-político gerado pela exclusão como um processo complexo, configurado nas confluências entre o pensar, sentir e o agir e as determinações sociais mediadas pela raça, classe, idade e gênero, num movimento dialético entre a morte emocional e exaltação revolucionária.

Outro tema discutido pela autora é o uso da categoria identidade nos estudos do processo de exclusão/inclusão. Sawaia (2011) aponta dois paradoxos que envolvem o uso do referencial da identidade atualmente. No primeiro, “atribui-se à identidade a incumbência de resguardar a multiplicidade das individualidades para contemplar a alteridade” (p.122). No segundo, “recorre-se a essa referência para enfrentar, no plano individual e/ou social, a indeterminação, a multiplicidade e o medo do estranho, da incomensurabilidade e da relativa essencialidade das coisas” (p.122).

Entretanto, para Sawaia (2011), uma concepção não anula a outra, e é justamente a tensão entre elas que permite conceber a identidade como processos de identificação, que ao

mesmo tempo em que se transforma, afirma um modo de ser. O problema estaria justamente na desconsideração da dialética entre eles e a consequente fixação em um dos polos com a finalidade de discriminar, excluir e dominar, nas relações de poder.

Quando isto ocorre, cai-se ou na esquizofrenia da “identidade volátil”, que impede relações, ou na cristalização da “identidade clichê” que, aliada ao ultrainvestimento na diferença, torna-se marca que separa e discrimina. Ambas matérias-primas do preconceito e do fundamentalismo e cujo horizonte é a solidão e a violência (SAWAIA, 2011, p.123).

Souza Santos (1994) define identidade como uma questão “semifictícia e seminecessária”, explicitando seu caráter de regulação e normatização. Segundo Sawaia (2011), esse autor situa a identidade como categoria política e estratégica nas relações, introduzindo a ética e a cidadania nas suas discussões. Em suas reflexões ele afirma que identidade é a síntese de múltiplas “identificações em curso” e não, um conjunto de atributos permanentes.

Ao se indagar por identidade para se discutir cidadania ou conhecer um fenômeno, penetra-se nas filigranas das relações de poder e as respostas obtidas podem questionar ou repor significações hegemônicas que as sustentam. Identidade esconde negociações de sentido, choques de interesse, processos de diferenciação e hierarquização das diferenças, configurando-se como estratégia sutil de regulação das relações de poder, quer como resistência à dominação, quer como seu reforço. Portanto, não basta perguntar pela identidade, é preciso conhecer quem pergunta, com quais intenções e sentimentos se pergunta (SOUZA SANTOS, 1994).

Sendo assim, para Sawaia (2011), “identidade é conceito político ligado ao processo de inserção social em sociedades complexas, hierarquizadas e excludentes, bem como ao processo de inserção social nas relações internacionais” (p.126). Recorrer à identidade, quer para negá-la, reforçá-la ou construí-la, faz parte do confronto de poder na dialética da inclusão/exclusão e sua construção ocorre pela negação dos direitos e pela afirmação de privilégios. Ela exclui e inclui parcelas da população dos direitos de cidadania, sem prejuízo à ordem e harmonia social.

A referência à identidade só pode ser usada quando se supera o seu uso político para discriminar e explorar o outro, quando se reconhece a identidade como igualdade e diferença. É preciso manter a tensão entre os dois sentidos contidos na identidade – o de permanência e o de transformação, concebendo-a como processo de identificações em curso (Souza Santos, 1994).

Ciampa (1987) também compartilha desta concepção. Sugerindo o termo metamorfose, o autor entende identidade não como substância que se mantém ao longo de toda existência, imutável e idêntica a si mesma, que separa e aprisiona o indivíduo na sua interioridade, mas como processo de construção de um modo de ser e estar no devir do confronto entre identidade e diferença, que nega o individualismo abrindo o sujeito ao coletivo. Identidade deve ser entendida como o próprio processo de identificação (CIAMPA, 2004).

Para tanto, segundo Sawaia (2011) é preciso olhar a identidade pelo sentido ético, como um processo constante de configurações de significações, que age como elemento ordenador em relação aos valores, afetos e motivações do sujeito individual ou coletivo. E, para ser mais preciso, é preciso falar da dialética identidade/alteridade.

Diante do exposto, Sawaia (2011) nos convida a refletir sobre o uso do referencial da identidade nos estudos da dialética inclusão/exclusão. Para a autora, interessa-nos saber quais os elementos psicossociais sustentam os discursos dos excluídos no plano intra e intersubjetivo e o que a exclusão causa em termos de sofrimento. E para atingir esse propósito, a autora alerta para a necessidade de que mais pesquisas sejam feitas com o objetivo de conhecer os sentidos que os sujeitos dão as suas experiências, os comportamentos que adotam em relação a si e aos outros e os sentimentos vivenciados no processo.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa constitui-se em um estudo de caso realizado com um grupo de estudantes de diferentes cursos de graduação que ingressaram na UFPR entre 2010 e 2012⁴, com o objetivo de analisar qual o sentido atribuído por estes estudantes ao momento de entrada na universidade, quais as maiores dificuldades sentidas nessa fase do desenvolvimento pessoal e profissional e quais as alternativas conhecidas para lidar com essas dificuldades.

O trabalho foi embasado na Psicologia Histórico-Cultural, que tem como fundamento epistemológico e metodológico o materialismo histórico e dialético. Seguindo essa fundamentação, adotou-se a pesquisa qualitativa por entendermos, como Rey (2005), que ela corresponde a uma definição epistemológica e teórica, e apoia-se em processos diferentes de construção do conhecimento, voltados para o estudo de um objeto distinto da pesquisa quantitativa, tradicional em psicologia. Neste sentido, a pesquisa qualitativa da qual falamos

⁴ Em um primeiro momento foram convidados a participar os estudantes dos cursos de Bacharelado em Física e Música da Universidade Federal do Paraná, que ingressaram no ano de 2012. Os dois cursos citados foram escolhidos com base em um levantamento realizado pela Pró-Reitoria de Graduação da referida Universidade, que os apontou, entre outros cursos, com um elevado índice de evasão. No ano de 2006, de acordo com esse levantamento, o percentual de estudantes desistentes em relação ao número de estudantes ingressantes no vestibular de 2006 foi de 67,2% no curso Bacharelado em Física, e de 70% no curso de Música. Outro fator determinante para a escolha foi a disposição dos respectivos coordenadores de curso em apoiarem a presente pesquisa.

Iniciamos com a apresentação da proposta aos coordenadores dos respectivos cursos, que prontamente apoiaram o trabalho. Em seguida os professores cederam um espaço durante as aulas para que a pesquisadora convidasse cada uma das turmas a participar do projeto. Neste momento foram sugeridas algumas opções de horários para a realização dos grupos e os interessados puderam eleger o que mais se adequava a sua rotina.

Na sequência foram mandados vários e-mails confirmando o horário escolhido pela maioria dos estudantes e as datas e locais onde aconteceriam os encontros. Foram reservadas salas em cada um dos Campi onde cada turma teria o maior número de aulas, com o objetivo de facilitar o deslocamento, e consequentemente aumentar a participação dos estudantes.

No entanto, nos dias marcados nenhum estudante compareceu. Tentamos utilizar a lista de e-mails para entender o que poderia ter contribuído para que ninguém tivesse se interessado pela proposta, mas novamente só tivemos retorno de um estudante de cada turma, que alegaram estar sem tempo devido período de provas. Algumas das hipóteses que pudemos obter dessa experiência foram: em primeiro lugar o ano de 2012 foi atípico para o calendário acadêmico da UFPR, pois houve uma greve de cerca de quatro meses por parte dos professores, técnicos administrativos e estudantes, que acabou atrasando o segundo semestre, e consequentemente o início da pesquisa, ao invés dos grupos terem início em agosto, eles só puderam ser marcados para o início de dezembro; outra hipótese a ser considerada é o fato de o convite ter sido feito por uma psicóloga da universidade, e ainda existir culturalmente um estigma em relação ao trabalho do psicólogo; podemos pensar também no fato da proposta sugerir um trabalho em grupo, sendo que para algumas pessoas se expor diante de outros é uma tarefa bastante difícil.

Entretanto, como não conseguimos retorno com os estudantes convidados não temos evidências que comprovem nossas hipóteses, sendo necessários outros estudos que nos ajudem a compreender o que mobiliza as pessoas a participarem de grupos de reflexão, e principalmente, quando estes grupos estão inseridos em um contexto de pesquisa científica.

Depois de algumas outras tentativas também mal sucedidas, levamos a proposta à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), para que nos ajudasse a reunir um grupo de estudantes que participam dos programas de assistência estudantil oferecidos pela universidade. E foi desta forma que conseguimos reunir o grupo que contribuiu com o presente estudo.

pressupõe o estudo de caso não como via de obtenção de informação complementar, mas como momento essencial na produção do conhecimento (REY, 2005).

Perfil dos participantes

Como dito anteriormente, os estudantes convidados foram selecionados pelo ano de ingresso na UFPR, sendo todos eles de diferentes cursos e participantes do programa de assistência estudantil da UFPR, o PROBEM (Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção). Na tabela abaixo apresentamos alguns dados do perfil destes estudantes que consideramos relevantes para a discussão dos dados produzidos em nosso estudo.

	Sexo	Idade	Histórico escolar	Forma de ingresso	Escolaridade dos pais		Procedência
					mãe	pai	
1	masculino	18	escola pública	cotas	Ensino Médio completo	Ensino Médio incompleto	região metropolitana
2	feminino	22	maior parte em escola pública	geral	Ensino Médio completo	Ensino Médio incompleto	região metropolitana
3	masculino	21	maior parte em escola pública	cotas	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio completo	SP
4	feminino	24	escola pública	cotas	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental incompleto	região metropolitana
5	masculino	26	escola pública	cotas	Ensino Médio completo	não sabe informar	BA
6	feminino	24	escola pública	cotas	Ensino Fundamental completo	Ensino Superior incompleto	Curitiba
7	feminino	23	escola pública	cotas	Ensino Superior incompleto	Ensino Médio completo	MG
8	feminino	22	maior parte em escola pública	cotas	Ensino Médio incompleto	Ensino Superior incompleto	RN
9	feminino	19	escola pública	cotas	Ensino Médio completo	Ensino Fundamental incompleto	região metropolitana

Tabela 2: Perfil dos estudantes que participaram dos grupos.

Os estudantes frequentam os cursos de Tecnologia em Comunicação Institucional, Arquitetura, Psicologia, Ciências Contábeis, Nutrição, Agronomia e Engenharia Elétrica,

Tecnologia em Produção Cênica e Música. Esse dado não foi colocado na tabela acima para preservar o sigilo da identidade dos participantes.

Nota-se, em relação à idade, que os participantes tinham entre 18 e 26 anos e que apenas um residia em Curitiba antes de ingressar na UFPR. A maioria estudou sempre em escola pública teve acesso à universidade pelo sistema de cotas, sociais ou raciais, sendo que apenas um participante ingressou pelo sistema de concorrência geral. Ao que diz respeito à escolaridade dos pais, nenhum deles possui Ensino Superior completo.

Como dito anteriormente todos os estudantes participam do programa de assistência estudantil de UFPR, que é destinado aos estudantes com fragilidade socioeconômica e tem como objetivo garantir a permanência e a qualidade de formação destes estudantes. De acordo com o artigo 4º da Resolução 31/09 do COPLAD⁵ (Conselho de Administração e Planejamento da Universidade Federal do Paraná) que Regulamenta o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção aos estudantes de graduação e ensino profissionalizante da Universidade Federal do Paraná:

Art. 4º A análise para a concessão do PROBEM será baseada no cumprimento dos seguintes requisitos:

- I- ser estudante brasileiro ou naturalizado, com matrícula e frequência regular em curso de graduação ou ensino profissionalizante da UFPR;
- II- não possuir diploma de curso superior ou profissionalizante, conforme inscrição no Programa;
- III- estar matriculado em disciplinas adequadas à etapa curricular, ouvida a coordenação do curso de graduação e observada a carga horária média da etapa; e
- IV- possuir cadastro econômico completo e registrado na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).

Sendo assim, de acordo com o edital 01/2013⁶, referente ao processo seletivo do PROBEM, fica especificado que o programa destina-se a estudantes cuja renda per capita seja de até 1,5 salários mínimo nacional. O estudante precisa ainda ser brasileiro ou naturalizado e estar regularmente matriculado em curso de graduação ou de ensino profissionalizantes da UFPR.

Em relação ao ano de ingresso, a opção por estudantes que estivessem no início da vida acadêmica se deu com base na bibliografia, que aponta as experiências durante o primeiro ano na universidade como sendo muito importantes para a permanência no ensino superior e para o sucesso acadêmico. Como também, na experiência da autora da pesquisa no

⁵ Disponível em: <http://www.prae.ufpr.br/download/Res%2031-09%20COPLAD%20PROBEM.pdf>

⁶ Disponível em: <http://www.prae.ufpr.br/download/EDITAL%2001%20-%202013%20PROBEM.pdf>

trabalho com a assistência estudantil, onde se pode perceber quanto o momento de entrada na universidade pode ser marcado por muitas tensões para grande parte dos estudantes.

Grupo de discussão

Para viabilizar a produção de dados, utilizou-se o grupo de discussão como um instrumento facilitador da expressão dos sujeitos. Essa escolha se deve ao fato da autora da pesquisa se identificar com esta perspectiva teórica e metodológica como psicóloga e por focar a importância do processo grupal como forma de expressão e de reflexão.

A categoria processo grupal, defendida, entre outros, pela autora Silvia Lane, define um grupo humano como estrutura de vínculos e relações entre pessoas que canaliza em cada circunstância suas necessidades individuais e/ou os interesses coletivos. Neste sentido, Lane (1989) propõe que o grupo social é condição de conscientização do indivíduo e, para que aconteça a superação das contradições existentes no processo grupal, o grupo precisa analisar-se enquanto tal. Desta forma, o trabalho buscou elaborar junto com os estudantes que iniciam sua vida acadêmica na UFPR, quais as maiores dificuldades vivenciadas momento de ingresso em uma universidade pública, e quais as alternativas conhecidas por cada um para lidar com essas possíveis dificuldades.

A opção pelo grupo de discussão como instrumento para a produção dos dados levou em conta também sua indicação para pesquisas de opiniões de grupo, sobretudo nas pesquisas com jovens. De acordo com Weller (2006), estudos clássicos da sociologia da juventude bem como da psicologia do desenvolvimento definem o *peer group*⁷ como sendo o espaço de maior influência na formação e articulação de experiências típicas da fase juvenil. Para a autora, é principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras coisas, as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações.

No que diz respeito à análise dos dados produzidos nos grupos e discussão, Weller (2006) alerta para o fato de que as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. De acordo com a autora, as posições dos participantes refletem acima de tudo as orientações

⁷ *Peer group*, que em sua tradução significa “grupo de pares”, pode ser definido como um grupo de pessoas que possuem semelhanças como idade, origem e status social. Os membros deste grupo são considerados susceptíveis de influenciar as crenças e comportamentos uns dos outros.

coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao quais os entrevistados pertencem. Essas visões de mundo seriam resultado de “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como uma base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (WELLER et al., 2002, p.378-379). Nesse sentido, estamos interessados em conhecer não apenas as experiências e opiniões dos participantes, mas as vivências coletivas de um determinado grupo.

Segundo Bohnsack (2007, apud WELLER, 2006), para que os grupos de discussão adquiram a propriedade de método, é necessário que os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por trás das opiniões e dos significados elaborados pelos sujeitos sejam metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico ou, em outras palavras, sejam interpretados com base em categorias relacionadas a uma determinada tradição teórica e histórica, que no nosso caso, será a Psicologia Histórico-Cultural.

Sendo assim, para o presente estudo, ocorreram três encontros quinzenais com duração de cerca de noventa minutos cada. No início de cada encontro foi proposta uma atividade que tivesse relação com o tema que deveria ser discutido. Essa atividade tinha como objetivo aquecer e integrar o grupo, mas também proporcionar uma reflexão a respeito do assunto que seria abordado no encontro. Depois disso, todos os participantes eram convidados a expor para o grupo suas opiniões e pensamentos a respeito do tema proposto, ao passo que o grupo, e o pesquisador, que também atuou como mediador das discussões, podiam fazer perguntas ou comentários usando como referência a fala dos colegas. Neste sentido, o pesquisador procurou fomentar discussões voltadas para o “como as coisas aconteciam ou deveriam acontecer”, com o objetivo de que os participantes não se prendessem somente a descrição dos fatos, mas promovesse a reflexão e narração de suas vivências.

No final de cada encontro, o pesquisador procurou sintetizar as principais ideias discutidas e novamente o grupo era convidado a verbalizar as impressões e sentimentos que vivenciaram. Houve também a preocupação, por parte do pesquisador, de que os estudantes se posicionassem sempre em primeira pessoa do singular durante suas falas, isso para facilitar que eles relatassem sempre suas próprias experiências e também se experimentassem em uma posição mais ativa em relação aos temas discutidos.

Todos os encontros foram descritos na folha de registro (anexo 1). A análise dos dados foi feita com base nas folhas de registro preenchidas pelo coordenador e por uma estudante de psicologia que colaborou com a pesquisa. Os encontros também foram gravados em áudio, e este recurso foi utilizado para que pudéssemos recordar os detalhes dos encontros escutando novamente a fala dos participantes.

Acredita-se que o diferencial neste trabalho pode ser a proposta do grupo de discussão. Essa escolha justifica-se, portanto, pela possibilidade de o momento empírico servir não apenas para a produção de dados, mas também como um momento de intervenção e reflexão.

Pesquisa qualitativa e processo de análise

Considerando nosso objeto de estudo e a forma como foi realizada a produção dos dados, podemos definir a presente pesquisa como sendo qualitativa. De acordo com Rey (2005) a natureza teórica é uma das características atribuídas à pesquisa qualitativa. No entanto o autor alerta que o lugar da teoria não se define por seu uso como marco rígido, opondo-se a novas ideias e conceitos empíricos, mas sim, entendida como teoria articulada e conduzida ativamente pelo pesquisador.

A teoria seria então para Rey (2005, p. 61) “condição para dar sentido a fenômenos inacessíveis de forma direta ao pesquisador”. Sendo assim, fenômenos complexos, como a subjetividade, só se tornam objetos de estudo da ciência através do desenvolvimento teórico. Dentro deste referencial, o momento empírico é considerado fonte de novos fenômenos que, por sua vez, conduzem a contradições com as formulações teóricas de que o pesquisador dispõe para conceituá-los. No entanto, para Rey (2005), isso não representa nenhum problema, já que essas contradições favorecem o desenvolvimento da teoria, pois “a confrontação leva o pesquisador a postular categorias e suposições enriquecedoras daquela” (p.63).

Ao adotar uma abordagem qualitativa esperava-se, portanto, que o pesquisador tivesse liberdade para elaborar categorias analíticas e explicativas e não exclusivamente lidar com dados qualitativos. Para Rey (2005), com quem concordamos, a definição qualitativa da investigação é uma opção epistemológica, teórica e ideológica se comparada com as práticas quantitativas dominantes em psicologia. Para o autor não se pode distinguir o qualitativo e o quantitativo somente pela metodologia ou pelas técnicas empregadas, e por isso ele sugere uma epistemologia qualitativa.

Ainda de acordo com Rey (2005) os estudos qualitativos em psicologia se pautam na busca por explicações de processos que, como já dissemos, não são acessíveis à experiência e que estão em inter-relações complexas e dinâmicas, que exigem um estudo integral (e não fragmentado em variáveis), para que possam ser compreendidas. Segundo Rey (2005)

“a definição qualitativa dos processos e unidades implicados na constituição subjetiva tem a ver com a compreensão, com frequência por via indireta e implícita, dos complexos processos das diferentes expressões humanas e que não são isomorfos com estas (Rey, 2005, p.50)”.

Para Rey (2005), um dos momentos essenciais neste tipo de pesquisa é o desenvolvimento de categorias, pois, ao passo que a pesquisa representa um processo de constante produção de pensamento, este só avança através de momentos de integração e generalização que representam as categorias.

Seguindo ainda essa mesma fundamentação teórica, a análise dos dados foi feita com base no método de Análise de Núcleos de Significação proposto por Aguiar (2006). Sendo assim, a partir do material coletado durante a realização dos grupos, iniciou-se com o que Aguiar (2006) chama de articulação do conjunto de indicadores e seus conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios, o que resultou na organização dos Núcleos de Significação. Para a autora um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é a verificação de sua importância para a compreensão do objetivo da investigação (AGUIAR & OZELLA, 2006).

Ainda de acordo com Aguiar e Ozella (2006), os núcleos resultantes devem expressar os pontos fundamentais que revelem as determinações constitutivas do sujeito. Desta forma o processo de análise não ficou restrito às falas dos sujeitos, sendo articulado com o contexto social, político, econômico, ou seja, histórico que possibilitou o acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade.

Aguiar e Davis (2011) alertam para alguns cuidados que devem ser tomados ao utilizarmos essa metodologia. Um deles refere-se à utilização da categoria sentido e significado. Para as autoras a aparência de um fenômeno não pode ser confundida com sua essência. Sendo assim, os significados devem constituir o ponto de partida da análise e interpretação, que devem se encaminhar em direção às zonas de sentido, mais instáveis, fluídas e profundas que as primeiras (AGUIAR & DAVIS, 2011).

Outro cuidado importante é o fato de que nesse processo não há apenas reprodução daquilo que já foi criado, pois o novo surge justamente no movimento por meio do qual o sujeito, a partir de sua subjetividade, transforma o social em psicológico, ou seja, constitui sua subjetividade (AGUIAR & DAVIS, 2011). Ou seja, o processo de significação se dá sempre na tensão dialética, em que os significados são internalizados e transformados em sentidos, cuja unidade fundamental não reside na cognição e sim na emoção, de modo que não pode ser facilmente ou imediatamente identificável.

Dito isso, podemos considerar que a autora da pesquisa se comprometeu na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitiram a reflexão acerca da realidade multideterminada, complexa e histórica, que representa a subjetividade humana. E sendo assim, considera-se importante relembrar que nesse estudo a subjetividade foi entendida segundo Rey (2007) como um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível a qualidade de momentos atuais, o qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito. Desta forma, a subjetividade se manifesta na dialética entre o social e o sujeito implicado no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos, representando a contradição e a confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva. Também de acordo com Rey,

O trabalho de campo se relaciona com a pesquisa em grupos de pessoas, instituições, comunidades, e diferente da coleta de dados, pressupõe a participação espontânea no curso da vida dos sujeitos estudados, o que conduz à formação de redes de comunicação que permitem a expressão cotidiana dos sujeitos estudados, fonte excepcional para a produção de conhecimentos psicológicos. (Rey, 2005, p.95)

Sendo assim, durante os encontros, consideramos que as significações atribuídas à comunicação rompem o esquema estímulo-resposta, que indiretamente imperou na pesquisa científica, e deslocamos o centro de atenção do pesquisador dos instrumentos para os processos interativos-construtivos que se constituem dinamicamente no curso da pesquisa (REY, 2005). Compartilhando essa ideia, Cruz Neto (1994) entende o trabalho de campo como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.

Espera-se que a trama de diálogos no curso da pesquisa tenha adquirido uma organização própria, e que os participantes tenham se convertido em sujeitos ativos que não só responderam as perguntas formuladas pelo pesquisador, mas construíram suas próprias perguntas e reflexões, com implicações no processo de configuração da subjetividade individual e social e dos sentidos subjetivos dos sujeitos da pesquisa e dos pesquisadores. E assim, espera-se ainda que, como afirma Rey (2005), essa posição ativa lhes tenha permitido expressar sua experiência e compartilhar reflexões muitas vezes inauguradas ali.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS SENTIDOS PRODUZIDOS

O primeiro encontro aconteceu no início de 2013, mas os estudantes ainda cursavam o segundo semestre de 2012, portanto a maioria encontrava-se no segundo semestre em seu respectivo curso na UFPR (somente uma estudante havia ingressado em 2010, portanto estava cursando o sexto semestre). Participaram sete estudantes, quatro mulheres e três homens, matriculados nos seguintes cursos: Tecnologia em Comunicação Institucional, Arquitetura, Psicologia, Ciências Contábeis, Nutrição, Agronomia e Engenharia Elétrica. Todos os participantes assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (anexo 2), segundo o qual estavam dispostos a participar da pesquisa.

Depois de uma breve explicação de como seriam os encontros foi disponibilizado aos participantes várias figuras para que escolhessem qual representava melhor como se sentiam em relação ao momento de ingresso na universidade. Todos apresentaram para o grupo a figura que escolheram justificando quando possível a escolha. Diante da discussão gerada por essa atividade e todo o diálogo transcrito durante o encontro preenchemos a ficha de registro que passaremos a analisar na sequência.

Após várias leituras, agrupamos os pré-indicadores que foram organizados em quatro núcleos de significação, sendo eles: (i) *adaptação e busca de equilíbrio*, (ii) *alegria e euforia pela entrada*, (iii) *trabalho em grupo como possibilidade de integração/ individualismo*, (iv) *manter o foco/ desistir*.

O segundo encontro, realizado onze dias após o primeiro, teve a participação de quatro estudantes, sendo que dois já haviam participado do primeiro e os outros dois vieram pela primeira vez. O fato de o grupo contar com novos participantes se deu porque a equipe da PRAE, que nos ajudou na formação dos grupos, convidou um grande número de estudantes e nós optamos por permitir que os interessados frequentassem o grupo a qualquer momento⁸. As participantes, todas mulheres, frequentavam os cursos de: Arquitetura, Nutrição, Tecnologia em Produção Cênica e Música. Das quatro, três ingressaram no curso em 2012 e uma, em 2010.

⁸ Para viabilizar o funcionamento do grupo desta maneira, foi criado, desde o primeiro encontro, um grupo na rede social *Facebook* onde foram incluídos todos os participantes. Essa ferramenta nos ajudou a trocar informações, relatar brevemente os assuntos abordados nos encontros para os que não puderam participar, e ainda, combinar as datas e horários dos encontros, já que durante a pesquisa tivemos um período de recesso e uma mudança de semestre, o que consequentemente implicou na mudança da grade horária dos participantes.

Ao iniciar o encontro, pediu-se às participantes que fizessem duas colunas em uma folha em branco e escrevessem de um lado o que imaginavam quando pensavam na universidade antes do ingresso e, na outra coluna, o que lhes vem à cabeça quando pensam em universidade hoje. Em seguida todas apresentaram o que haviam escrito e, com base nas ideias e sentimentos fomentados pela atividade, fizemos uma reflexão sobre o significado da universidade para este grupo.

Novamente foram agrupados os pré-indicadores, dos quais organizou-se mais um núcleo de significação, além dos já citados anteriormente, denominado (v) *a universidade do sonho/ a realidade da universidade*.

O terceiro e último encontro aconteceu um mês após o segundo. Neste período houve um recesso nas aulas da universidade por conta da troca de semestre, final do segundo semestre de 2012 e início do primeiro semestre de 2013. Avisados de que esse seria o último encontro do grupo, cinco estudantes compareceram. Foram dois homens e três mulheres, sendo que todos já haviam participado de pelo menos um dos encontros anteriores. Os estudantes eram dos seguintes cursos: Tecnologia em Produção Cênica, Psicologia, Ciências Contábeis, Arquitetura e Engenharia Elétrica.

A atividade proposta para esse encontro era de que o grupo se pensasse construindo uma universidade. Foram disponibilizadas, em pedaços de papel, várias palavras ou expressões utilizadas pelos próprios estudantes ao se referirem as questões do cotidiano da universidade nos encontros anteriores. Alguns papéis em branco também foram deixados à disposição para que eles escrevessem outros quesitos que considerassem importante para a universidade que estavam planejando.

Os participantes foram se revezando na escolha dos tópicos que julgavam importantes para a construção de uma universidade e o grupo todo tinha a oportunidade de dizer o que pensava sobre o item escolhido. Os papéis selecionados foram sendo colados em uma folha de papel. Ao final do encontro todos os participantes foram convidados a olharem para a “universidade que construíram” e relatar o que sentiam ou pensavam em relação a ela.

A partir do agrupamento dos pré-indicadores produzidos neste encontro formou-se o sexto núcleo de significação, que foi chamado de (vi) *a universidade pelos estudantes*. As reflexões a cerca dos núcleos de significação produzidos nos três encontros são apresentadas a seguir.

- (i) Adaptação e busca de equilíbrio

O núcleo *adaptação e busca de equilíbrio* se constituiu a partir do relato dos participantes a respeito das dificuldades encontradas no momento de ingresso na universidade, foram recorrentes frases do tipo: “...se adaptar as pessoas daqui é muito diferente...aqui tive que reaprender a lidar com as pessoas”; “...estou tendo que me adaptar à realidade da universidade em todos os âmbitos”; “...foram muitas adaptações”; “...tive que correr muito atrás”.

Nota-se que os estudantes consideram a universidade uma instituição imutável, diante da qual eles precisam se adaptar. Diferentemente do que propõe Schleich (2006, p. 29), de que “o processo de integração ocorre na interação entre estudante e instituição e deve ser compreendido de maneira recíproca e dinâmica em que os estudantes também são ativos na modificação do ambiente institucional”, para o grupo pesquisado, as necessidades pessoais precisam se adequar as necessidades institucionais. Dentre as principais dificuldades sentidas pelos estudantes estão: o alto nível de exigência acadêmica, a convivência com uma grande diversidade de pessoas e culturas, a dedicação exclusiva a vida acadêmica que implica uma nova forma de organizar o tempo e o dinheiro.

Importante ressaltar que todos os estudantes que participaram do estudo estão vinculados ao programa de assistência estudantil da universidade, que tem como principal critério de seleção a fragilidade socioeconômica. Dessa forma podemos pensar que todos apresentam uma condição socioeconômica semelhante, e por isso suas necessidades são bem próximas. Por outro lado, mesmo frequentando cursos de diferentes áreas, a maioria dos estudantes relatam dificuldades muito semelhantes, isso demonstra que, mesmo com suas especificidades, os cursos também apresentam algo em comum.

Para além da universidade, muitos estudantes relatam que ingressar na universidade significou uma mudança geral na rotina. Para maioria dos presentes, cinco dos sete, a entrada na universidade implicou uma mudança de cidade. Percebeu-se pela fala dos participantes que isso ressalta as diferenças culturais, e implica em mais uma adaptação para a maioria deles: “...as pessoas que não são de Curitiba são mais alegres”; “...tinha medo das pessoas daqui, da diferença que as pessoas tem no tratamento”. O grupo reforça a representação social do curitibano como uma pessoa fria e indiferente, o que é visto com estranhamento pela maioria dos participantes, principalmente os que vieram de outros estados.

Este é um fato importante já que, como vimos no primeiro capítulo, recentemente programas destinados a ampliar as Universidades Públicas estão voltados também à ampliação do número de vagas nessas instituições, de forma a contemplar os grupos historicamente desprovidos de condições de acesso ao Ensino Superior, o que implicou em

uma transformação no perfil dos estudantes universitários, tanto no que diz respeito à condição socioeconômica, como também à procedência dos estudantes. A universidade tem atraído, cada vez mais, jovens de diferentes regiões.

Em um estudo realizado com estudantes evadidos do curso de psicologia, Ribeiro (2005) demonstra que predominavam estudantes com baixo nível socioeconômico e cultural, os quais acabavam tendo dificuldades para se adaptar ao *habitus* universitário, que por sua vez é voltado para públicos de classe média alta. Sendo assim, para o autor, a dificuldade de adaptação é uma grande barreira para a conclusão de um curso superior. Bardagi e Hutz (2009) ressaltam ainda que a evasão é um fenômeno negligenciado pela maioria das universidades, e que deveria ser visto como um problema da instituição como um todo, e não debitado aos estudantes exclusivamente, como também acontece com o processo de integração.

Consideramos importante trazer para a discussão o aspecto da evasão porque, assim como o processo de integração à universidade, ele é multideterminado, incluindo fatores pessoais dos estudantes e fatores estruturais da instituição. A evasão pode ser considerada ainda uma das consequências de quando o processo de integração estudante-universidade não acontece de forma satisfatória.

Diante disso, podemos pensar que essa necessidade de adaptação sentida pelos estudantes participantes da nossa pesquisa, que consequentemente reflete um sentimento de desadaptação, pode estar relacionada com essa mudança de perfil dos universitários, diante de uma instituição centenária que pouco tem se preparado para receber estes estudantes.

Estudos demonstram também que grande parte destes estudantes que ingressam atualmente na universidade representa a primeira geração da família a ter acesso ao ensino superior, o que se confirmou entre os participantes da pesquisa, já que nenhum deles tem pais que possuem o ensino superior completo, sendo que apenas três possuem ensino superior incompleto. Esse fato reforça a ideia do deslocamento simbólico que esta passagem pode significar, já que o ambiente acadêmico provavelmente não estava incluído nas relações sociais desses estudantes. Isso nos remete a dialética inclusão/exclusão. Como citado anteriormente, Sawaia (2006) nos chama atenção para a dialética exclusão/ inclusão enquanto processo que envolve o homem e suas relações com os outros homens, e como tal, é considerada produto do funcionamento do sistema capitalista, e desta forma, gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado.

Para abordar o tema da exclusão social, Sawaia adota então a perspectiva ético-psicossociológica. Dessa forma, passa a analisá-lo como processo complexo, que não é, em si, subjetivo nem objetivo, individual ou coletivo, racional ou emocional, é processo sócio-histórico, que se configura pelas privações em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações. No caso da nossa pesquisa, podemos perceber a dialética inclusão/exclusão na necessidade de adaptação sentida pelos estudantes, adaptação nesse contexto pode significar a busca pela inclusão, pelo sentir-se incluído.

Sposati (2006) também nos ajuda a refletir sobre essa questão quando coloca que a lógica excludente, inerente à produção capitalista, ganha novos contornos e se torna uma questão social, cultural e ética instalando uma nova rigidez no processo de ultrapassagem da exclusão para a inclusão social. Essa rigidez, conhecida pela sociedade mundial pelos agravados conflitos étnicos concretizados em guetos de judeus, ou no *apartheid* sul-africano, na nova versão globalizada tem os muros individuais sutilmente construídos no cotidiano das relações que se dão na escola, no restaurante, no trabalho, no clube e também nas universidades.

Por ser bastante amplo, o núcleo adaptação e equilíbrio permeia também os outros núcleos de significação, como veremos na sequência.

- (ii) Alegria e euforia pela entrada

Esse núcleo representa o sentimento pela conquista de uma vaga na universidade: “...escolhi a figura do sorriso pela felicidade da conquista da vaga”; “...fiquei feliz por passar e voltar a estudar”; “...essa figura representa a alegria de ter passado no vestibular”; “...quando passei no vestibular nem acreditei”. Contraditoriamente à necessidade de adaptação, que está mais relacionada às dificuldades encontradas no momento de ingresso, os estudantes nutrem também um sentimento de alegria pela conquista da vaga.

Esse sentimento também foi mencionado na revisão de literatura. Para Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010; 2011) as ações de intervenção no início da vida acadêmica deveriam aproveitar as fortes percepções dos estudantes após o ingresso, decorrentes do sucesso obtido com a aprovação no processo seletivo, e estimulá-las de modo a fortificar sua intensidade e magnitude. Várias das ações sugeridas pelas autoras foram apontadas também pelos estudantes como importantes no processo de adaptação, sendo as principais: ações que estimulem o convívio social entre os estudantes, que facilitem a relação professor aluno, atendimento mais humano por parte da equipe da PRAE e apoio financeiro.

Podemos considerar também que esse sentimento de conquista está relacionado ao status de ingressar em uma universidade federal, no caso a UFPR, que tem grande parte de seus cursos com um índice candidato/vaga bastante elevado. Para muitos estudantes esse fato significa muitos anos de estudo, principalmente para os que têm uma condição socioeconômica menos favorável e acabam não tendo acesso aos cursos pré-vestibulares mais renomados.

- (iii) Trabalho em grupo como possibilidade de integração/ individualismo

Este núcleo agrega tantos os indicadores que apontam os trabalhos realizados em grupo, e também o convívio social de maneira geral, como fundamentais para o que os estudantes chamam de uma boa adaptação, mas também, a dificuldade que muitos tiveram nesse processo, que foi atribuída ao individualismo e a competitividade presentes nas relações.

A maioria dos participantes refere-se às relações sociais que tiveram no início do curso com as seguintes expressões: “...as pessoas vivem de aparências”; “...na sala de aula cada um faz a sua e a amizade continua”; “...as pessoas trancam as informações”; “...as pessoas tem dificuldade em dividir”; “...o pessoal daqui quer ser sempre o melhor, não se importa com você”. Neste ponto, consideramos importante ressaltar que a presença de uma estudante que ingressou na universidade em 2010, já estando dessa forma na universidade há mais tempo que os demais participantes, foi importante para que o grupo fizesse outras reflexões que levaram em consideração o tempo de convivência e sua influência nas relações: “...amizade vem com o tempo”; “...convívio é necessário para se conhecer”; “...demora para as pessoas se conhecerem”; “...você tem que buscar o desafio de interagir”.

Neste sentido, pode-se perceber o quanto o convívio com os colegas, ou a dificuldade neste convívio, tem uma forte relação com o sentir-se, ou não, adaptado à universidade. Essa relação também é descrita na revisão de literatura, sendo considerada um fator importante na integração dos estudantes.

Para Teixeira et al. (2008), a integração à universidade entre os calouros depende de um conjunto de aspectos que faz com que eles se sintam pertencendo ao curso e à universidade. Sendo assim, os vínculos afetivos com os colegas, as relações com os professores, as atividades extraclasse e o desenvolvimento de estratégias para lidar com as frustrações e dificuldades são fatores importantes na experiência de integração.

Também de acordo com Teixeira et al. (2008), para lidar com as dificuldades acadêmicas (como desempenho nas disciplinas), colegas e até mesmo professores foram citados como as principais fontes de apoio. Esse fato também pode ser observado na fala dos

participantes: “...a dificuldade aproxima as pessoas”; “...depois que você vê que é complicado, começa a trocar mais”.

A importância que o grupo de colegas assume nesse momento de transição também é tratada por Teixeira, Castro e Piccolo (2007), para os autores, o meio acadêmico surge como um espaço privilegiado para se reestabelecer uma rede de relações afetivas e de apoio mais próxima e efetiva. Nesse sentido, apontam que alguns estudos têm demonstrado que o apoio dos colegas e a capacidade de estabelecer relações de amizade satisfatórias contribuem para o bem-estar psicológico e a integração ao ambiente acadêmico.

Dessa forma, a importância da interação com os colegas não se restringe ao aspecto afetivo ou de amizade. Para Teixeira et al. (2008), a inserção social do estudante possibilita a este construir um sentido partilhado acerca das suas experiências no curso – positivas e negativas – ajudando-o a desenvolver estratégias de integração na universidade, e a lidar com o individualismo e a competitividade presentes nas relações dentro da universidade. Nesse sentido, Bandeira (2010) aponta também que, diante da competitividade, a estratégia da “culpabilização” é conferida exclusivamente a pessoas particulares, renunciando, em absoluto, causalidades históricas e sociais. Isso motiva uma individualização do social, ou seja, o fator competição desmobiliza os homens para qualquer tipo de movimento em grupo.

Sendo assim, podemos pensar que a ideia inicial do presente estudo, de produzir dados através de encontros em grupo pode ter se caracterizado como um trabalho de intervenção, além do aspecto da pesquisa. Para Lane (2004), o grupo seria uma experiência histórica, que se constrói num determinado espaço e tempo. Por tanto, o grupo é considerado fruto das relações que vão ocorrendo no cotidiano e, ao mesmo tempo, ele traz para a experiência presente vários aspectos gerais da sociedade, expressos nas contradições que emergem nele, e articulando aspectos pessoais, características grupais, vivência subjetiva e realidade objetiva (MARTINS, 2007).

A autora sugere ainda, que não se pode fazer uma análise grupal sem considerar que todo grupo existe sempre dentro de instituições, sendo fundamental, portanto, a análise do tipo de inserção do grupo na instituição. No nosso caso, estudantes do primeiro ano, com a exceção de um participante, que integram os programas de assistência estudantil oferecidos pela UFPR, o que, por si só, já se apresenta com uma marca identificatória na fala dos estudantes.

Uma pesquisa recente, feita também com estudantes que fazem parte do programa de assistência estudantil da UFPR (MACHADO, 2011), aponta que os estudantes, ao relatarem as relações entre as dificuldades financeiras e o ingresso na universidade, o fazem a partir da

imagem de um outro, do qual se consideram diferentes e, nesse processo de diferenciação, passam a questionar visões que identificam como críticas, proferidas por pessoas que tiveram condições de vida bem diferentes das suas. No entanto, para estes estudantes estar na universidade lhe confere uma identidade que é vinculada a um reconhecimento social diferenciado, quando comparado àquele que não o fez. Sendo assim, de acordo com esses estudantes, não restaria outra possibilidade “se não a busca de atender a essas demandas, inserindo-se nos modos hegemônicos de subjetivação, definindo-se identidades a partir da inclusão em grupos prestigiados” (MACHADO, 2011, p. 111).

Novamente podemos perceber a importância da reflexão em grupo para esses estudantes. Segundo Lane (1996), individualmente as pessoas tendem a identificar seu problema como exclusivo, como necessidade individual. No entanto, ao se reunirem, percebem que os problemas, muitas vezes semelhantes, são decorrentes das próprias condições sociais de vida e que a organização coletiva, diferente da ação individual isolada, pode propiciar a resolução de problemas ou a satisfação de necessidades comuns (LANE, 1981). Deste modo, a autora traz para a discussão o papel determinante do processo grupal para a superação do individualismo profundamente arraigado em nossa sociedade.

O individualismo da sociedade contemporânea é amplamente discutido na sociologia. Bauman (2008) afirma que “dispor os membros como indivíduos é marca registrada da sociedade moderna” (BAUMAN, 2008, p.62). Ainda de acordo com o autor, indivíduo e sociedade constituem-se reciprocamente, e neste sentido a sociedade moderna existe em sua atividade de individualizar, assim como as atividades dos indivíduos remodelam e renegociam, cotidianamente, as redes de apoio mútuos chamada sociedade.

Ainda sobre o processo de individualização, Bauman (2008) o descreve como um destino e não como uma escolha, e considera este um fato fundamental para que se possa pensar em meios de lidar com seu impacto sobre a forma como conduzimos nossas vidas. Segundo o autor, a individualização traz, para um número sempre crescente de homens e mulheres, uma liberdade sem precedentes para experimentar e uma tarefa sem precedentes de lidar com suas consequências. Para Bauman (2008), a lacuna entre o direito à autoafirmação e à capacidade de controlar os cenários sociais que tornam tal autoafirmação possível parece ser a principal contradição nos tempos atuais, e de acordo com o autor, essa é uma contradição que precisaremos aprender a dominar coletivamente “por meio de tentativas e erros, de reflexão crítica e experimentações corajosas” (p.69).

Nota-se que os participantes percebem como um desafio lidar com esse novo ambiente social que, ao mesmo tempo se apresenta como um espaço privilegiado para se estabelecer

uma rede de relações e de apoio, e como um ambiente hostil, onde imperam o individualismo e a competitividade. Percebe-se também que os estudantes sentem essa contradição como mais uma necessidade de adaptação, o que aparenta uma naturalização de que na universidade as relações são assim, e consideram que para lidar com essa situação é necessário ter respeito, tolerância e paciência, já que consideram o tempo um aliado nessa tarefa.

Em relação ao conceito de tempo, Elias (1998) defende que a preparação para a vida adulta está ligada à forma com que a ideia de tempo foi instituída na sociedade ocidental, e se traduz nos esforços dos homens para se situarem no interior do “fluxo incessante dos acontecimentos” (p.31). De acordo com o autor, o conceito de tempo não só oferece, do ponto de vista social, a função de coordenação e de integração das atividades humanas, mas também, do ponto de vista subjetivo, a ideia de certa identidade pessoal, constituída por um encadeamento de acontecimentos sucessivos que se organizam a partir de uma sequência, o que gera a experiência de continuidade (Elias, 1998). Desta forma, podemos pensar que a identidade profissional adquirida durante todo o tempo de graduação é fundamental no desenvolvimento profissional e para o projeto de vida dos jovens, da mesma forma que a não identificação, pode estar relacionada à interrupção desse projeto.

- (vi) Manter o foco/ desistir

O núcleo *manter o foco/ desistir* reúne desejos contraditórios em relação ao projeto de futuro feito pelos estudantes. Este núcleo é representado pelas seguintes falas: “...estou muito focado”; “...o que eu fizer hoje vou colher lá na frente”; “...pensei muito em desistir”; “...a vontade de fazer o curso foi maior”; “...dependo da oportunidade”.

Nota-se que o desejo de desistir, relacionado às dificuldades de adaptação mencionadas até o momento, é superado, no caso dos participantes, por um projeto de futuro no qual a universidade desempenha um papel central, representa uma grande oportunidade. No caso dos estudantes que participaram do presente estudo esse projeto de futuro torna-se possível a partir das políticas de acesos e permanência desenvolvidas recentemente pela UFPR e pelas universidades federais como um todo.

Como pudemos ver na revisão de literatura o REUNI, ampliando o número de vagas nas universidades federais, e o PNAES, garantindo a permanência dos estudantes que apresentam uma condição de fragilidade socioeconômica, estão sendo importantes para que esses estudantes que supostamente tiveram menos acesso à oportunidades de educação, lazer e cultura, durante a vida escolar, também possam incluir a universidade em seus projetos de futuro.

Entretanto, é interessante notar que justamente o foco nesse projeto, o desejo de ter uma profissão, de concluir o ensino superior, que os ajuda a lidar com as dificuldades, gera ao mesmo tempo uma necessidade de adaptação relatada pelos estudantes. Ao perceberem-se no ambiente acadêmico, que se apresenta em um primeiro momento como um ambiente novo e cheio de desafios, os estudantes não se veem como parte da universidade, como atores dentro do cenário acadêmico, mas sim como uma peça estranha se adaptando ao funcionamento do sistema por um bem maior, a formatura.

Neste sentido, nossa pesquisa corrobora as conclusões de Maia e Mancebo (2010), de que as trajetórias de vida dos jovens vêm sendo construídas dentro de um cenário que apresenta muitos desafios, de maneira cada vez mais individualizada e, desta forma, os jovens se encontram mais na tentativa de se adaptar ao contexto dado, do que de pensar em formas de nele atuar para modificá-lo. Assim, quando uma realidade não lhes agrada, muitas vezes é mais fácil trocar de realidade.

Também nesta direção, Bardagi e Hutz (2009), em um estudo com estudantes evadidos de cursos de graduação, descrevem como fatores decisivos para a saída: questões de desconhecimento da realidade do trabalho, problemas de relacionamento (tanto com colegas, quanto com professores) e choque de valores e estilo de vida com as pessoas e ambientes específicos da área. Os autores salientam ainda que para estes estudantes, a profissão aparece como uma realidade muito distante e desconectada da experiência universitária, o que contribui para um menos engajamento acadêmico, já que “o comprometimento com a carreira é um fator de permanência no curso e aumenta o envolvimento do aluno nas atividades e rotinas da universidade” (BARDAGI & HUTZ, 2009, p. 101-102).

Percebe-se que ao mesmo tempo em que os estudantes são chamados pela universidade a assumir a responsabilidade pela sua formação, a ter autonomia nos estudos, a desenvolver um pensamento crítico, eles não encontram espaços nos quais suas necessidades e suas opiniões sejam ouvidas, ou ainda não se sentem no direito de ter necessidades e opiniões, e talvez por isso o verbo adaptar-se seja o mais utilizado entre eles. Considera-se importante ressaltar que neste contexto a PRAE é citada como oferecendo um tratamento “mais humano” dentro de uma instituição descrita como fria e burocrática.

Nesta mesma direção, na pesquisa citada acima, os estudantes evadidos enfatizam a necessidade de intervenções que promovam o acompanhamento dos processos de trancamento e desligamento de curso, e relatam a sensação de abandono que sentiram por parte da instituição. Os autores ressaltam ainda a importância da criação de espaços exclusivos para o atendimento da comunidade discente e a ampla divulgação de atividades e serviços voltados

para os estudantes como facilitadores da relação aluno-instituição (BARDAGI & HUTZ, 2009).

- (v) A universidade do sonho/ a realidade da universidade

Os indicadores que compõem o núcleo *a universidade do sonho/ a realidade da universidade* foram agrupados de acordo com três principais momentos relatados pelos estudantes, que seriam o momento anterior ao ingresso na universidade, o vestibular, e o momento posterior ao ingresso.

Em relação ao primeiro momento, quando questionados sobre o significado que atribuíam à universidade antes de ingressarem, a maioria dos estudantes a descreve como um sonho, perspectiva de futuro, como pode ser observado em algumas falas: “...antes via a universidade como futuro, um sonho”; “...antes tinha a visão de que era um sonho, carreira, perspectiva de futuro”; “...tinha ideia de que teria uma carreira garantida, status na minha cidade, de que iria poder tudo, de que teria casa própria, meus planos, de que teria liberdade e independência...idealizava todo aquele sonho adolescente”.

Nota-se pelas falas dos estudantes que o significado atribuído à universidade, mesmo antes do ingresso, já perpassa o aspecto acadêmico. A universidade já se apresenta como determinante para o futuro destes jovens, representa ascensão tanto no sentido profissional, representado pela carreira, quanto no sentido pessoal, representado pelos sentimentos de liberdade e independência.

Bardagi e Hutz (2009), em pesquisa com estudantes evadidos, também demonstram o quanto os alunos descrevem as expectativas em relação à universidade de forma generalizada, esperando encontrar um universo totalmente diferente do que conheciam, principalmente em relação à mudança de *status*, mudança nos relacionamentos e necessidade de postura mais autônoma. Assim, o contexto universitário é descrito como uma reestruturação total da rotina e modos de ser e agir.

Entre tanto, para a maioria dos participantes havia uma barreira que os separava dessa possibilidade de ter um futuro promissor, o vestibular. Segundo eles: “...passar no vestibular parecia o auge”; “...passar no vestibular parecia a coisa mais difícil do mundo”; “...eu sabia que seria difícil entrar...luta”; “sonhava com o vestibular desde a oitava série”.

Desta forma, podemos pensar que a idealização relatada pelos estudantes em relação à universidade tem uma função importante diante do desafio que eles entendem ser o vestibular. Sem essa “visão adolescente”, como dito por um dos participantes, talvez a rotina cansativa da preparação para o vestibular fosse ainda mais penosa para esses jovens.

Em relação a (não)escolha pela Universidade Federal do Paraná, percebe-se na fala dos participantes que o grupo confirma o que vimos na revisão de literatura: “...pra mim, estudar na federal não foi uma escolha”; “...tinha que ser federal porque meus pais não poderiam pagar outra”; “o meu curso só tem aqui, e ser gratuita conta também”. De acordo com Zago (2006), para a grande maioria dos estudantes não existe verdadeiramente uma escolha, mas um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão. Entretanto não percebemos na fala dos candidatos que o mesmo aconteça em relação ao curso escolhido.

Sendo assim, passada a barreira do vestibular os estudantes começam a deparar-se com a realidade da universidade, que para a maioria dos participantes se apresenta diferente do sonho idealizado. Essa diferença pode ser percebida em várias falas: “... agora vi que entrar é só o começo”; “...depois, percebi que a universidade é um mundo de conhecimento”; “...ninguém vai fazer nada por você”; “...descobri que política é muito relevante na universidade”; “...quando me toquei da ilusão que tinha, de que ainda era muito dependente da minha mãe, entrei em depressão”; “...é um choque cultural, de vivência mesmo”; “...entrar na universidade é mais fácil que sair”; “...só entrando pra saber a dificuldade, mas é na dificuldade que a gente cresce”.

Nota-se, também como afirmado na revisão de literatura, que o mundo universitário é percebido pelos participantes como sendo bem menos estruturado que o mundo escolar. Para Teixeira et al. (2008), as rupturas impostas pela vida universitária repercutem vários âmbitos na vida dos estudantes. Assim, a partir do ingresso na universidade, eles precisam tomar para si a responsabilidade por suas vidas – tanto na esfera pessoal quanto acadêmica – o que estabelece um novo modo de relação do sujeito consigo mesmo, o que é percebido por eles também como uma necessidade de adaptação.

Este desenvolvimento de autonomia, ainda que sob certa pressão, é um efeito esperado e positivo da ida à universidade nos estudantes (Pachane, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005). De acordo com Teixeira et al. (2008) tais experiências, ainda que potencialmente estressantes, são percebidas pelos estudantes, em geral, de um modo positivo, como algo que produz crescimento pessoal.

Para lidar com a contradição sonho/ realidade em relação à universidade, os estudantes apresentam algumas estratégias: “...descobri que esforço, correr atrás, são palavras fundamentais”; “...você tem que conversar, demonstrar interesse...senão pode estar perdendo oportunidades”; “...descobri que é possível encontrar na universidade uma condição mais humanizada, como a PRAE”; “...tinha uma visão de que o curso era muito artístico...tinha

medo disso...ter teoria me fez ter menos medo”; “...você precisa dar o seu melhor, mas não necessariamente precisa tirar dez em tudo, não precisa ter as coisas mais caras”.

Além dos conflitos já expostos, a questão econômica recebe destaque nas falas dos participantes. A maioria deles revela já ter se sentido excluído ou inferiorizado por não ter a mesma condição socioeconômica do restante da turma: “...também sofri com isso...a gente tem que comprar muitos materiais para o meu curso”; “...o professor chega dizendo que você tem que ter”; “...a dificuldade pra gente se encaixar é que eles (professores) querem igualar com quem tem mais”; “...antes quem entrava era quem tinha dinheiro”; “...no meu curso ainda da pra contornar a questão do dinheiro...tem mais matérias práticas que você usa só seu corpo”; “...no meu curso os professores indicam muitos livros que tem na biblioteca, e tem bastante exemplar pra levar pra casa”; “...já me senti inferiorizada sim...uma veterana me acalmou, disse que não precisava realmente ter tudo”.

Nota-se que os professores são apontados por alguns estudantes como sendo os principais responsáveis por exacerbar as diferenças econômicas dentro da sala de aula, mas ao mesmo tempo, quando “indicam livros que tem na biblioteca”, por exemplo, criam condições para que os estudantes se sintam tendo as mesmas oportunidades do restante da turma. Os participantes citam também a mudança no perfil dos estudantes universitários quando se referem aos “estudantes que entravam antes”, que segundo eles “era quem tinha dinheiro”. Justificam dessa forma a postura dos professores que exigem de todos os estudantes materiais caros, sem sequer questionar se todos teriam condições de comprá-los. Segundo eles, os professores não teriam se acostumado ainda com essa nova realidade.

O sentimento de exclusão gerado por essa situação é amenizado quando os estudantes percebem que existem alternativas como, substituir os materiais mais caros por outros mais baratos, emprestar dos colegas, e os veteranos são apontados como muito importantes neste momento, por serem pessoas que já passaram pela mesma situação.

Outra questão também citada como fonte de dificuldade pelos participantes, e que também está atrelada à questão econômica é a utilização do tempo. Principalmente os estudantes dos cursos integrais avaliam que ficar o dia todo na universidade, morar longe, e por isso dispender bastante tempo no trajeto casa-universidade e ainda cuidar dos afazeres domésticos, para os que não moram junto com os pais, os deixa sem tempo para mais nada. Como pode ser observado em algumas falas: “... uma coisa que eu sinto muita falta é de tempo”; “... pra mim o início da noite é só um respiro para a nova etapa do dia”.

Questionados sobre o que pensam que facilitaria esse momento de ingresso na universidade o grupo aponta a necessidade de um período pré-universidade, que segundo eles

serviria para “mostrar que a universidade não é um bicho de seta cabeças”. De acordo com os participantes a ideia de que “calouro é burro” é um fato, “ele é mesmo, não sabe de nada”. Para eles o que falta é “uma conversa com quem entra”, para que se esclareçam dúvidas em relação à universidade e também em relação à cidade, no caso dos estudantes vêm de outras regiões.

Segundo Bardagi e Hutz (2009), a maioria dos estudantes evadidos ouvidos em sua pesquisa declarou “desconhecer coisas que a universidade pudesse fazer após a entrada no curso” (p.100). No entanto, os estudantes sugeriram que processos de orientação no final do ensino médio, principalmente em relação a profissões e currículos, poderiam melhorar as decisões tomadas anteriormente. Também de acordo com os pesquisadores, a falta de informação sobre a estrutura da universidade faz com que essa mudança seja vivenciada como uma ruptura abrupta. Neste sentido, apontam que uma primeira possibilidade de facilitar essa transição seria conversar e informar os estudantes sobre as características peculiares dos dois contextos, escola e universidade, preparando desta forma os estudantes para as mudanças a serem enfrentadas. Ainda de acordo com os autores, “essa tarefa poderia ser assumida pela universidade, como estratégia e acolhimento do aluno, com o intuito de dirimir crenças irracionais sobre o funcionamento da institucional e facilitar a integração” (BARDAGI & HUTZ, 2009, p.101).

Para o grupo, o DCE (Diretório Central dos Estudantes) poderia ajudar nessa conversa, mas de acordo com eles “estão mais preocupados com brigas políticas e não dão liberdade pros outros alunos”. O trote também é apontado como um importante momento de integração, mas consideram que às vezes as pessoas são colocadas em situações absurdas, e acabam participando por medo de não se integrarem.

Em relação a isso, vimos na revisão de literatura que, de acordo Teixeira et al. (2008), a interação com os demais estudantes (calouros e veteranos) e o próprio “trote” são apontados como fatores que concorrem para uma integração mais tranquila, na medida em que os elos interpessoais são fortalecidos, tornando a busca e o recebimento de apoio mais fáceis. Após as primeiras semanas e a integração inicial, o papel do grupo (colegas) parece ficar mais evidente. A importância do grupo de amigos também foi confirmada no grupo, “...se não fossem as amizades eu não aguentaria”.

Sendo assim, para Teixeira et al. (2008) é necessário que os cursos estimulem a integração social dos alunos, na medida em que o grupo tem um papel fundamental na construção da identidade dos novos universitários e também na construção de uma rede de apoio afetivo e acadêmico que possa auxiliá-los em caso de dificuldades. Para isso, torna-se

necessário que a instituição, respeitando as especificidades de cada curso, possibilite espaços de trocas e convivência entre os pares e professores, a fim de potencializar os processos de integração social (TEIXEIRA et al., 2008; TEIXEIRA et al., 2012). Ainda de acordo com Teixeira et al. (2012), além de enriquecerem os aspectos relativos à integração acadêmica, os espaços e as políticas institucionais podem promover maiores níveis de compromisso com a instituição.

- (vi) A universidade pelos estudantes

Neste núcleo procurou-se reunir os sentidos atribuídos ao ingresso na universidade pelos estudantes considerando uma postura mais ativa por parte deles dentro do contexto universitário. Denominou-se *a universidade pelos estudantes* porque a discussão que originou o núcleo se deu a partir da ideia de que o grupo estaria construindo uma universidade. Seguindo a proposta de Schleich (2006), para quem o processo de integração deve ser compreendido na interação entre estudante e instituição, de maneira recíproca e dinâmica, considerando que os estudantes também são ativos na modificação do ambiente institucional, nesta discussão os participantes não só apontaram problemas e dificuldades que enfrentam no cotidiano da universidade, mas também puderam refletir como se posicionariam, enquanto estudantes, diante dos problemas apontados.

Dentre as questões principais apontadas pelo grupo como fundamentais para a construção de uma universidade “ideal” estão: 1) uma boa estrutura, 2) a existência de oportunidades, 3) boa integração, 4) professores qualificados e 5) investimento em atividades extraclasse. Sendo que em relação à questão das oportunidades, da integração e das atividades extraclasse, eles se posicionam de uma maneira mais ativa, e em relação à estrutura e os professores, as reflexões são vistas como utópicas. Abordaremos na sequência a análise e discussão de cada uma dessas questões.

1) Uma boa estrutura

Destacamos algumas falas que ilustram o que os estudantes consideram como boa estrutura, e também como percebem a estrutura da UFPR: “boa estrutura...uma sala adequada para cada curso, equipamentos funcionando, laboratórios, papel higiênico se desse, sabonete, gente capacitada para ajudar o aluno...”; “agente até tem isso, mas de forma precária...”; “deveria ser uniforme, igual pra todos (os cursos)”; “acho que é diferente porque entra um pouco de política...”.

Percebe-se que dentro da questão “estrutura” são incluídos desde aspectos arquitetônicos, até os recursos humanos, que incluiriam técnicos e professores, que na opinião

do grupo deveriam estar qualificados para ajudar os estudantes. De acordo com Teixeira et al. (2012), tradicionalmente o ensino superior caracteriza-se por exigir do estudante autonomia e responsabilização de si; porém, o que se verifica é que o estudante universitário encontra-se muitas vezes despreparado para lidar com esse nível de autonomia requerido pela universidade. Também de acordo com o autor, o mundo universitário é bem “menos estruturado” que o mundo escolar (Teixeira et al, 2008), o que é percebido pelo grupo tanto na estrutura física, como no apoio ao estudante.

Questionados sobre o que evitaria as diferenças entre os cursos, em relação à estrutura, os estudantes pontam a política e os diferentes interesses entre os cursos como os principais responsáveis, mas sinalizam também a característica individualista da nossa sociedade, na qual cada indivíduo procura sempre defender seus próprios interesses. “Ajudaria tirar um pouco da política, mas não tem como...”; “deveria ter um consenso. Ter um partido só, isso evitaria.”; “poderíamos fazer um conselho dos diretores dos cursos para saber onde vai o dinheiro, com coordenadores de todos os cursos...”; “cada curso privilegia uma área, tem uma maneira de pensar e ver o mundo.”; “... Não iria ter consenso, não teria como. As pessoas são muito narcisista para isso.”.

Em relação a como os estudantes percebem a questão política dentro da universidade, Ferrarini Zandoná et al. (2010), em seu estudo a respeito da trajetória universitária de estudantes com fragilidade socioeconômica, constata que não há preocupação por parte de seus familiares com a importância da educação para a cidadania. Os autores, no entanto, apontam que para ter êxito em sua caminhada os estudantes precisam tomar consciência sobre o papel da educação como educação para a cidadania e, para isso, deveriam rever a minimização da atividade política nela contida. Ainda de acordo com o estudo, a ênfase dada ao mérito no sistema em vivemos tem um efeito alienante, já que põe em foco o desempenho individual e não o bem comum (FERRARINI ZANDONÁ et al, 2010).

2) A existência de oportunidades

Percebe-se, diante das falas dos estudantes, que estar na universidade significa ter mais oportunidade do que quem está fora dela, no entanto eles percebem essa relação como sendo de responsabilidade dos estudantes, é preciso “correr atrás” das oportunidades: “...a UFPR oferece muitas oportunidades, você sabendo pode sair pronto da faculdade para atuar... eu procuro saber pelo site... muitas palestras foram importantes para mim...informações do intercâmbio também busco pelo site...”; “...é um pouco difícil (saber das oportunidades), mas não tanto... conversar com os professores, ou na coordenação...posso ver no mural...ou chegar nos professores já falando de um projeto...existem oportunidades, mas tem que correr atrás...”;

“as coisas são apresentadas pra você...”; “acredito que se houvesse interesse a informação poderia ser mais divulgada...”; “o coordenador, quando manda e-mail, manda para todos...aí você vê o que é importante...”; “temos um grupo no *Facebook*, aí tem tudo lá...no primeiro dia que tinha que confirmar matrícula tinham os veteranos lá que ajudaram...”; “algumas informações temos acessos, mas outras são só com os professores...”.

Igue et al. (2008) sugere que seria importante que a Universidade elaborasse um projeto de integração dos calouros que abordasse com eficácia os serviços fundamentais e as oportunidades oferecidas por ela. Também de acordo com os autores, deve-se, por outro lado, conscientizar o estudante de que ele também deve se interessar em conhecer melhor o que a instituição lhe proporciona, já que o desenvolvimento dos estudantes não depende unicamente do impacto da universidade sobre eles, mas, sim, do esforço e do tipo de envolvimento do aluno em relação aos recursos oferecidos pela instituição e às experiências externas.

Neste sentido, o grupo se mostra bastante ativo, por mais que percebam que as informações sobre as oportunidades poderiam ser mais divulgadas, relatam várias estratégias utilizadas para ter acesso a elas. A internet, os veteranos, os professores e os coordenadores de curso são apontados como importantes fontes de informação, mas o aproveitamento das oportunidades está relacionado, de acordo com o grupo, ao interesse dos próprios estudantes.

3) Boa integração

Em relação a essa questão, o grupo faz uma distinção entre o que seria o período de integração e o trote, sendo ambos considerados importantes pelos estudantes: “...temos a semana do calouro...no meu ano os veteranos eram desorganizados, acabaram sendo grosseiros aí descartamos eles e preferimos ter aulas.”; “...no meu curso a semana é toda pensada para integração...tem a gincana...a pessoa é meio obrigada a isso, aí é bom pra perder a vergonha.”; “...a gente se assusta pelo que colocam na mídia, os pais se preocupam (em relação aos trotes).”; “...trote é diferente de semana de integração...quem não participa acaba ficando sem conversar.”; “...lá no meu curso foram poucos que participaram...se fosse algo mais organizado, de interação seria bom...eu não me integrei muito e boa parte da turma não participou.”; “...o trote deveria ser pra perder a vergonha e a semana da integração para se conhecer...deveria ser organizado pelo centro acadêmico.”.

Nota-se que o grupo entende que os Centros Acadêmicos deveriam se responsabilizar pela integração dos calouros e também pelo trote, no entanto, somente dois estudantes disseram ter participado desta atividade no início do semestre. Para o restante essa atividade tomaria muito tempo, ou ainda, percebem os Centros Acadêmicos como um grupo muito fechado e desorganizado, no qual também é difícil se integrar: “...conheço o pessoal do centro

acadêmico, mas não me envolvo mais por questão de tempo, pra não ser tão cansativo.”; “...até entrei na chapa, mas vi que mudar as coisas era muito difícil e acabei saindo.”; “...meu curso tem problema de integração entre os alunos...as pessoas pensam muito em si próprias, falta muito a participação dos alunos.”; “...existem diferenças entre os centros acadêmicos, há uma falta de organização...nosso centro é aberto, participa quem quer...é de esquerda, uma pessoa de direita pode participar, mas vai acabar se sentindo oprimida.”.

Como vimos no núcleo *trabalho em grupo como possibilidade de integração/individualismo*, o convívio com os colegas, ou a dificuldade neste convívio, tem uma forte relação com o sentir-se, ou não, adaptado à universidade. De acordo com Bardagi & Hutz (2012), é fundamental para a consolidação da identidade profissional que os estudantes se sintam parte do ambiente universitário, assim como do novo grupo de colegas. Isso porque, o estudante tende a fazer uma associação entre o curso, os colegas, a instituição e a profissão em si.

Ainda de acordo com os autores, a consolidação de uma identidade profissional, que é esperada durante o período universitário, coincide com a consolidação da própria identidade pessoal, isso porque, sentir-se parte do grupo, compartilhar interesses e valores com os colegas, sentir-se confortável e interessado pelos ambientes e conteúdos do curso contribui para a construção de sua identidade e reafirma a segurança de ter feito uma escolha compatível com suas próprias características (BARDAGI & HUTZ, 2012).

Nota-se nas verbalizações dos estudantes que a não participação no trote ou uma má integração durante o início do curso trás dificuldades nos vínculos e relacionamentos, o que por sua vez gera um sentimento de desconforto. No entanto o problema de integração entre os estudantes é explicado pela falta de participação dos próprios estudantes que, de acordo com o grupo, “pensam muito em si próprios”. Kienen e Botomé (2003) apontam que as principais dificuldades dos estudantes em relação aos colegas costumam ser as percepções de posturas individualistas que, ao invés de cooperarem entre si, formando uma rede de apoio, assumem posturas de falta de apoio e até mesmo de rivalidade.

Entretanto, ao mesmo tempo que percebem essa postura individualista dos colegas, os estudantes se posicionam de maneira semelhante ao justificarem que não participam das atividades do Centro Acadêmico “por questão de tempo”, ou “porque mudar as coisas seria difícil”. Nota-se ainda a contradição em uma das falas na qual o Centro Acadêmico é considerado “aberto”, mas por ser “de esquerda”, pessoas “de direita” acabariam se sentindo “oprimidas”. Sendo assim, por mais que os estudantes consideram fundamental a integração com os colegas, não demonstram sentir-se responsáveis pela integração dos outros estudantes,

como se fosse possível uma “integração individual”, ou que ficasse a cargo de outros estudantes, no caso, os que fazem parte do Centro Acadêmico.

4) Professores qualificados

Neste sentido, a maior reclamação dos estudantes é em relação à didática de muitos professores: “...deveria ter professores preparados, tem que ter didática, transmitir o conteúdo...tem professores que não tem segurança de transmitir o conteúdo, aí você não tem confiança de acreditar.”; “...tem uns que são profissionais...sabem resolver os problemas, mas não conseguem transmitir, não tem didática.”; “...acho que tinha que ter um curso de didática para aprender a dar aula, aí teríamos professores melhores.”; “...existe o bom professor e o bom pesquisador, mas são diferentes.”.

Percebe-se que a fala do grupo reforça a importância dos professores não só como modelos profissionais, mas também como fonte de apoio e aconselhamento. Questionados a respeito do que seria “ter didática”, os estudantes apontam principalmente como sendo a capacidade do professor transmitir o conhecimento que tem, tornando-o acessível e interessante aos alunos. No entanto, demonstrar carinho e preocupação com os estudantes também é considerado importante: “...facilitar, falar de forma clara...”; “...tem que tornar interessante, fazer o aluno entender, se preocupar com o aluno.”; “...é passar aquilo que ele sabe pra pessoas que não sabem nada daquilo...demonstrar carinho, ter boa articulação...”.

Em relação ao papel do professor universitário, Bardagi & Hutz (2012) citam vários estudos que relacionam características positivas do professor ao bom clima na sala de aula, e seu caráter mediador no processo de ensino-aprendizagem. Dentre essas características estriam tanto as de ordem técnica, como domínio do conteúdo, organização, didática e planejamento das aulas, quanto as características de ordem relacional, como conhecimento e interesse pelas características e dificuldades dos alunos, empatia, disponibilidade dentro e fora de sala de aula, abertura aos questionamentos e dúvidas dos alunos, bom relacionamento interpessoal, capacidade de despertar o interesse dos alunos pela área e carreira, transmissão de valores e experiências.

No entanto, de acordo Bariani & Pavani (2008), a importância do aspecto relacional e afetivo é mais frequentemente citada pelos alunos do que pelos professores, o que gera certo descompasso de expectativa e percepções entre os dois grupos. Neste sentido, as falas do grupo reforçam a necessidade de intervenções que promovam uma maior aproximação na relação professor-aluno, dando ênfase não só na dimensão intelectual, mas também na dimensão relacional dessa aproximação.

O grupo aponta ainda alguns motivos que justificariam essa postura docente, muitas vezes distante na relação com os estudantes, como também a falta de didática e domínio de conteúdo: “...acho que falta competitividade...temos professores que estão ali porque é fácil...acho que tinham que dar aula pra ensino médio antes, pra pegar experiência.”; “...Acho que tinha que aproveitar melhor o pessoal da própria universidade...exemplo, usar os professores pra fazer um projeto pra própria faculdade.”. Estas falas expressam dois aspectos importantes, o primeiro relacionado à comparação do professor universitário ao professor do ensino médio, e a segunda, ao envolvimento entre os professores, bem como com a universidade como um todo.

Ao dizer que “os professores tinham que dar aula pra ensino médio antes, pra pegar experiência”, o grupo fala de uma expectativa de que os vínculos de proximidade e proteção vivenciados na escola se repetissem na universidade. Para Bardagi e Hutz (2012) a necessidade de maior independência por parte dos estudantes, associada a menor preocupação e interesse por parte dos professores podem representar para os estudantes um distanciamento geral da universidade, o que os levaria a não se sentir acolhidos individualmente pela instituição. Este aspecto pode ser percebido também quando os estudantes se referem ao “atendimento mais humano por parte da equipe da PRAE”, citado anteriormente nos núcleos *manter o foco/ desistir e alegria e euforia pela entrada*.

Desta forma, a fala “os professores tinham que dar aula pra ensino médio antes, pra pegar experiência” denuncia tanto a expectativa dos estudantes de encontrar na universidade professores como os do ensino médio, como o desejo de serem tratados como estudantes de ensino médio. Esse fato evidencia a falta de preparo dos estudantes para a transição escola-universidade, já que o modelo de relação no ensino médio, muitas vezes cercado de superproteção por parte dos professores, não deve ser considerado ideal, a ponte se perpetuar no ensino superior. Sendo assim, os estudantes deveriam ser preparados, já no ensino médio, para a necessidade de maior autonomia e independência exigidos pela universidade.

Em relação ao envolvimento entre os professores, e destes, com a universidade como um todo, os estudantes destacam a importância de se aproveitar os conhecimentos que cada um possui, nas suas diferentes áreas, para desenvolver projetos que contribuíssem para a qualidade do ensino superior. No entanto, ao pensarem qual seria o impedimento para que esses projetos fossem desenvolvidos, levantam a hipótese de que os professores “não ganhariam nada com isso”, e por isso essa não é uma preocupação no que diz respeito ao seu trabalho.

5) Investimento em atividades extraclasse

Um item que também foi lembrado pelo grupo foram as atividades extraclasse. Consideradas importantes na formação dos estudantes, elas seriam um “treino” para o que eles esperam encontrar no mercado de trabalho. As Empresas Juniores são citadas como uma dessas atividades: “...a Empresa Júnior seria uma ideia boa, é voluntário, tem a divisão administrativa. Entraria apoio financeiro, respeito, espaço para compartilhar informações, pessoas diferentes... Tem competitividade, mas não exagerada.”.

No que se refere ao verbo utilizado pelo grupo, “investimento”, pode estar relacionado com a instituição, que deveria oportunizar essas atividades, ou mesmo relacionar-se ao investimento dispensado pelos estudantes a essas atividades. As duas situações estão presentes nas falas dos participantes quando se referem às oportunidades oferecidas pela universidade, “existem oportunidades, mas tem que correr atrás”. Eles também se referem ao individualismo presente na sociedade e por consequência, na universidade, “...as pessoas pensam muito em si próprias, falta muito a participação dos alunos.”.

Mais uma vez, a hipótese de que os estudantes não se envolveriam em atividades extraclasse por não perceberem um ganho imediato, reforça a ideia do individualismo presente em nossa sociedade. De acordo com Bardagi & Hutz (2012) às vezes a estrutura curricular de muitos cursos não favorece o envolvimento dos alunos em atividades extraclasse (monitoria, bolsas de pesquisa, estágios, representações discentes, grupo de estudos, entre outras). No entanto, os autores reforçam que muitos alunos não procuram se envolver em atividades fora da sala de aula.

Consideradas fundamentais para a complementação da formação e também para a construção da identidade profissional dos jovens, as atividades extracurriculares na universidade são consideradas um treino do papel ocupacional, o que se confirma tanto na literatura quanto na fala dos participantes do grupo. Sendo assim, considera-se muito importante que o estudante seja incentivado desde cedo a envolver-se em atividades diferenciadas fora da sala de aula. Mas, tão importante quanto a oferta dessas oportunidades, é fundamental que o caráter formativo dessas atividades seja discutido. Bardagi e Hutz (2012) apontam o fato de que muitos estudantes podem estar subaproveitando, inclusive as atividades nas quais já estão envolvidos, por desconhecimento de sua importância para a construção de sua identidade profissional e dos projetos de carreira.

Depois de explorados todos os itens elencados pelo grupo, os participantes foram convidados a relatarem o que sentiam olhando para a “universidade que haviam construído”. Enquanto a maioria dos estudantes relatou o sentimento de que “seria utópica” nos dias atuais, um dos participantes disse que se sentiu “motivado a agir”, o que, de certa forma, reforça a

ideia de que o grupo de discussão tem caráter de investigação, mas também de intervenção. Neste sentido, percebemos que as reflexões feitas pelo grupo tiveram influência não só em suas formas de pensar, como também pode ter mobilizado-os a assumir uma postura mais ativa em relação ao seu ingresso na universidade, e sua formação como um todo.

Concluimos assim a análise dos seis núcleos de significação elaborados a partir dos dados produzidos nos grupos de discussão. O que não significa que essa seja a única análise possível e nem que, de alguma forma, esteja terminada. Diante das dificuldades que encontramos para formar o grupo de discussão, já apresentadas anteriormente, é importante destacar que foi feito um recorte e os resultados apresentados se referem a uma determinada realidade, estudantes que participam dos programas de assistência estudantil. Sugere-se, desta forma, que sejam realizados outros estudos a respeito dos processos de produção de subjetividade que envolva outros grupos, e assim, possam contribuir com caminhos alternativos e, principalmente, coletivos, para os jovens dentro da realidade brasileira.

Diante do exposto, tentaremos responder as perguntas iniciais deste estudo a título de considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi investigar, primeiramente, como o momento de ingresso na universidade é expresso pelos estudantes da UFPR. E ainda, quais as maiores dificuldades encontradas nesse processo e quais as estratégias por eles utilizadas para superar essas dificuldades. Partimos do princípio de que o primeiro ano na universidade é fundamental para a integração, ou não, do estudante ao ambiente universitário, e procuramos entender de que forma a universidade e os estudantes estão lidando com esse momento.

Durante a realização dos grupos de discussão os estudantes tiveram a oportunidade de expressar suas vivências e de trocar experiências entre si. Todos os relatos foram analisados na forma de indicadores e deram origem aos seis núcleos de significação apresentados no capítulo anterior, sendo eles: *(i) adaptação e busca de equilíbrio, (ii) alegria e euforia pela entrada, (iii) trabalho em grupo como possibilidade de integração/ individualismo, (iv) manter o foco/ desistir, (v) a universidade do sonho/ a realidade da universidade e (vi) a universidade pelos estudantes.*

Notou-se que o verbo “adaptar-se” foi o mais utilizado pelos estudantes ao se referirem às suas vivências no início curso. O que por um lado, pode ser considerado efeito da transição ensino médio - ensino superior, mas também, pode ter relação com o perfil do grupo participante, estudantes com fragilidade socioeconômica que se beneficiam dos programas de assistência estudantil.

Ao que diz respeito à transição escola-universidade, os relatos do grupo evidenciam a falta de conhecimento da maioria dos jovens sobre o que se espera deles no ensino superior, falta de conhecimento que também se confirma em relação às suas expectativas em relação à universidade. Esses esclarecimentos, que deveriam ter início já no ensino médio, são fundamentais para que os estudantes não encontrem tantas dificuldades em sua integração ao ensino superior, visto que, como dito anteriormente, o ambiente universitário é bem menos estruturado que o da escola, a relação com professores e colegas ocorre de maneira diferente, e o nível de autonomia exigido dos estudantes é muito maior.

Já em relação ao perfil socioeconômico dos participantes, em vários momentos o grupo expressa que se sentiu “diferente” dos seus colegas, e atribui isso a mudança recente do perfil dos estudantes universitários. Percebem que os processos burocráticos, a falta de informação e a postura dos professores contribuem para que não se sintam apoiados pela instituição, e dessa forma, tenham mais dificuldade em se sentir integrados ao ambiente

universitário. Considera-se fundamental que a universidade passe a dar mais atenção a essa marca identificatória que aparece nas falas dos estudantes, visto que sentir-se parte do ambiente e do novo grupo é fundamental para a consolidação da identidade pessoal e profissional desses jovens.

Em síntese, as principais dificuldades expressas pelo grupo relacionadas ao ingresso na universidade referem-se ao convívio com os novos colegas, a nova rotina e cobrança nos estudos, dificuldades financeiras e para administrar o tempo, relacionamento com professores e falta de informações por parte da instituição. Todas essas dificuldades estão de alguma forma expressas também na literatura pesquisada, demonstrando desta forma que mesmo que cada grupo ou cada instituição tenha suas especificidades, existem várias questões comuns que acabam dificultando a integração dos estudantes ao nível superior. Uma especificidade trazida pelo grupo pesquisado foi a questão da representação social do curitibano como uma pessoa fria e indiferente, o que é visto com estranhamento pela maioria dos participantes, principalmente os que vieram de outros estados. Apesar de a universidade não ter controle sobre esse fato, considera-se importante que ele seja levado em conta pelos projetos e programas que acolhem os estudantes.

Sendo assim, ao deparar-se com essas dificuldades a maioria dos estudantes não consideram a possibilidade de ações que possam vir a modificá-lo. Percebendo o ambiente universitário como sendo muito diferente do que imaginavam, relatam estratégias utilizadas para se adaptar a ele. Dentre as estratégias mais citadas estão buscar conviver com os colegas, tanto da mesma turma quanto de anos posteriores, estar sempre atento às oportunidades, e buscar apoio da instituição, principalmente ao que se refere ao apoio financeiro.

Considera-se importante ressaltar que os aspectos individualistas da nossa sociedade estão presentes nas dificuldades relatadas pelos estudantes, mas também nas estratégias utilizadas por eles na tentativa de superá-las. Os participantes percebem como um desafio lidar com esse novo ambiente social que, ao mesmo tempo se apresenta como um espaço privilegiado para se estabelecer uma rede de relações e de apoio, e como um ambiente hostil, onde imperam o individualismo e a competitividade. E ainda, por mais que apontem alguns aspectos em que a universidade poderia atuar para facilitar sua integração, sentem-se totalmente responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, e poucos estão engajados em grupos que defendem interesses coletivos.

Ao que diz respeito ao programa de assistência estudantil da UFPR, embora não seja objetivo desse trabalho fazer uma avaliação dos projetos existentes, nota-se nas falas dos participantes certa satisfação em relação ao apoio recebido. Relatam que sem o apoio

financeiro certamente teriam ainda mais dificuldades para permanecer na universidade, e ainda percebem o tratamento por parte da equipe como “mais humano”. No entanto, seria importantíssimo que esse tratamento “mais humano” se estendesse a todos os atores responsáveis pela educação superior, visto que visto que estamos envolvidos com a formação profissional e pessoal de jovens.

Neste sentido, o psicólogo, inserido no ensino superior, pode contribuir tanto no acolhimento destes jovens, mas também como mediador entre eles e os diferentes profissionais que atuam no contexto universitário. Mas para isso, precisamos estar atentos a todas as questões já levantadas neste estudo no que diz respeito às vivências dos estudantes, e ainda, procurar conhecer melhor como estas vivências são expressas por todos que de alguma forma participam da formação dos jovens durante seu percurso acadêmico.

Concluindo, já é fato que o acesso ao ensino superior deixou de ser exclusivo das famílias com melhores condições socioeconômicas, o que tem resultado na formação de uma elite intelectual menos homogênea. Este fato, no entanto, de acordo com grupo pesquisado tem sido ignorado, ou pelo menos pouco discutido, pela universidade. Sendo assim, consideramos primordial a criação de espaços de reflexão e questionamento tanto ao que diz respeito ao papel da universidade enquanto instituição envolvida na formação profissional e pessoal dos jovens, como também, ao papel dos estudantes enquanto sujeitos históricos envolvidos na transformação (ou não) da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- AGUIAR, W. M. J. **Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica.** In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* 2. ed. Revista – São Paulo: Cortez, 2002.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** *Psicologia Ciência e Profissão*, 26 (2), p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; DAVIS, C. L. F. **Sentidos e significados no contexto escolar.** *Linguagens, Educação e Sociedade*, n. 25 (jul/dez), p. 183-195, 2011.
- ALMEIDA, W. M. de. **Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade.** *Caderno CRH: Centro de Recursos Humanos da UFBA, Salvador*, n.49, p.35-46, 2007.
- ALMEIDA, L. S., & SOARES, A. P. **Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial.** In: Mercuri, E. & Polydoro, S. A. J. (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação.* Taubaté: Cabral, 2003. p. 15-40.
- ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileira.** ANDIFES, 2011.
- BANDEIRA, A. E. **Reflexões teóricas sobre os processos sociais da contradição exclusão/inclusão.** Dissertação (Mestrado em Geografia)-Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGEO. Universidade Federal do Rio Grande, 2010.
- BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários. Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação.** (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia UFRGS. Porto Alegre, 2007.
- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. **“Não havia saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior.** *Psico-USF*, v.14, n.1, 95-105, jan./ abr. 2009.
- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. **Rotina Acadêmica e Relação com Colegas e Professores: impacto na evasão universitária.** *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 43 , n. 2, pp. 174-184, abr./jun. 2012.
- BARIANI, I.C.D. & PAVANI, R. **Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica.** *Estudos de Psicologia Campinas*, 25(1), 67-75, 2008.

BARRETO, A. P. **Terapia Comunitária passo a passo**. 1 ed. Fortaleza: LCR, 2005.

BASTOS, J. C. **Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6 (2), 31-43, 2005.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERNARDES, M. E. M. **Atividade Educativa, Pensamento e Linguagem: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**. Psicologia Escolar e Educacional (Impresso), v. 15, p. 323-332, 2011.

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação Profissional: abordagem sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOCK, A. M. B.. **A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. 2. ed. Revista – São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Constituição. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB)**, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 abr. 2013.

CARMO, M. C.; POLYDORO, S. A. J. **Integração ao ensino superior em um curso de pedagogia**. Revista semestral da associação brasileira da psicologia escolar e educacional. v. 14, n. 2, p. 221-231, 2010.

CIAMPA, A. C. **Identidade**. In: CODO, W. & LANE, S. T. M. (Orgs.). Psicologia Social: o homem em movimento. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, p. 58-75. 2004.

CIAMPA, A. C.. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, S. M., & CARRILHO, D. M.. **O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico**. Psicologia Escolar e Educacional 9(2), p. 215-224, 2005.

DINIZ, A. M., ALMEIDA, L. S.. **Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrônico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional**. Análise Psicológica, vol.24, n.1, p. 29-38, 2006.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERRARINI ZANDONÁ, N. L. et al. **Um estudo sobre narrativas de jovens de origem popular na universidade**. Coleção Grandes Temas: Programa Conexões e Saberes. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão UFRJ, 2010.

FERRARINI ZANDONÁ, N. L. **O espaço do contrapoder: o acesso à universidade pública e o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular da UFPR.** (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Aluno da rede pública foge do vestibular.** Folha de São Paulo, São Paulo, 18 ago. Cotidiano, p. C3, 2002.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior.** Belo Horizonte: FONAPRACE, 1997.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior.** Brasília: FONAPRACE, 2004.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, O. **O psiquismo e a subjetividade social.** In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* 2. ed. Revista – São Paulo: Cortez, 2002.

GONÇALVES, M. G. M.. **Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica.** In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* 2. ed. Revista – São Paulo: Cortez, 2002.

GRANADO, J. I. F. **Vivência acadêmica de universitários brasileiros: estudo de validade e precisão do QVA-R.** (Dissertação de Mestrado). Itatiba: Universidade São Francisco, 2004.

GUARESCHI, P. A. **Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização.** In: SAWAIA, Bader (Org.) (2011). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.* 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. **Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação.** *Psicologia Ensino & Formação*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 85-96, 2010.

GUERREIRO-CASANOVA, D. & POLYDORO, S. A. J. **Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação.** *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), p. 50-65, 2011.

IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. **Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes.** *PsicoUSF*, vol.13, n.2, p. 155-164, 2008.

KIENEN, N. & BOTOMÉ, S.P. **As relações entre controle sobre trabalho e condições de saúde de alunos universitários.** *Interação em Psicologia* 7 (2), 11-22, 2003

LANE, S. T. M. **O Processo Grupal**. In: CODO, W. & LANE, S. T. M. (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, p. 78-98, 2004.

LANE, S. T. M. **Histórico e fundamentos da psicologia comunitária no Brasil**. In: R. H. F. Campos (Ed.). *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. Vol. 39. Primeiros Passos. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

LAZARTE, R. **Terapia Comunitária: reflexões**. João Pessoa, 2010. Disponível em: <http://www.4shared.com/get/CrGce4h7/Terapia_Comunitria_Reflexes.html>. Acesso em: 11 abr. 2013.

MACHADO, J. P. **Entre frágeis e durões: identidade e subjetivação no Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção da Universidade Federal do Paraná**. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia UFPR. Curitiba, 2011.

MAIA, A. A. R. M. e MANCEBO, D. **Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 376-389, 2010.

MARTÍN-BARÓ, I. **Sistema, grupo y poder: psicologia social desde Centroamérica II**. 1 ed. San Salvador: UCA, 1989.

MARTINS, S. T. F. M.. **Psicologia social e processo grupal: a coerência entre fazer, pensar e sentir em Sílvia Lane**. *Psicologia & Sociedade*; 19, Edição Especial 2, p. 76-80, 2007.

MARTINS, S. T. F. M.. **Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró**. *Psicologia & Sociedade*; 15 (1), p. 201-217, 2003.

OLIVEIRA, B.. **A dialética do singular-particular-universal**. In: ABRANTES, A. A., SILVA, N. R., & MARTINS, S. T. F. (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

PACHANE, G. G. **A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno**. In: MERCURI, E.; POLYDORE, S. A. J. (Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação* Taubaté: Cabral, 2003. p. 155-186.

PASCARELLA, E. T., & TERENCEZINI, E. T. **How college affects students: A third decade of research**. Vol. 2. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PNAES. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 19 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 11 abr. 2013.

REASON, R. D., TERENCEZINI, P. T., & DOMINGO, R. J. **First things first: Developing academic competence in the first year of college.** Research in Higher Education, 47, p. 149-175, 2006.

REUNI, Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm >. Acesso em: 11 abr. 2013.

REY, F. G. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

REY, F. G. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Thomson Learning, 2005.

RIBEIRO, M. A. **O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6 (2), 55-70, 2005.

SANTOS, A. A. A., MOGNON, J. F., LIMA, T. H., CUNHA, N. B. **A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários.** Psicologia Escolar e Educacional, 15(2), p. 283-290, 2011.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHLEICH, A. L. R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes.** (Dissertação de Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SERPA, M. N. F. e SANTOS, A. A. A. **Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar.** In: Psic. Esc. Educ. v.5 n.1, p. 27-35, 2001.

SOARES, A. P., ALMEIDA, L. S., DINIZ, A. M., & GUISANDE, M. A. **Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas.** Análise Psicológica, 24(1), p. 15-28, 2006.

SOUZA SANTOS, B. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** Porto: Afrontamento, cap. 6, p. 119-137, 1994.

SPARTA, M. e GOMES, W. B. **Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6 (2), 45-53, 2005.

SPOSATI, Aldaíza. **A fluidez da inclusão/exclusão social.** Cienc. Cult. [online], vol.58, n.4, p. 4-5, 2006.

STOCKER, J.; FARIA, L. **Auto-conceito e adaptação ao ensino superior: Estudo diferencial com alunos da Universidade do Porto.** Trabalho apresentado em X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, 2009.

TEIXEIRA, M. A. P., CASTRO, G. D., & PICCOLO, L. R. **Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional.** *Interação em Psicologia*, 11,2,211-220, 2007.

TEIXEIRA, M. A. P., DIAS, A. C. G., WOTTRICH, S. H., & OLIVEIRA, A. M. **Adaptação à universidade em jovens calouros.** *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202, 2008.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, A. K. S. S. & ZOLTOWSKI, A. P. C. **Integração Acadêmica e Integração Social nas Primeiras Semanas na Universidade: Percepções de Estudantes Universitários.** *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5 (1), 69-85, 2012.

VASCONCELOS, Natalia Batista. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no brasil.** *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.2, p. 599-616, jul./dez. 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.

WELLER, W. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, W. et al. **Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo.** *Sociedade e Estado*, v. XVII, n. 02, p. 375-396, jul./dez. 2002.

ZAGO, N. **Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11 n.32, 2006.

ZANELLA, A. V. et al. **Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia.** *Psicol. Soc.*, Ago 2007, vol.19, no.2, p.25-33, 2007.

ANEXO 1**FICHA DE REGISTRO DOS ENCONTROS**

Equipe: _____

Local do encontro: _____

Data : _____ Horário: _____

Nº de participantes: _____

Problemas apresentados:

Problema escolhido na votação:

Mote:

Opções sugeridas a partir dos depoimentos dos participantes para superar o problema escolhido:

O que o grupo aprendeu com o problema:

Depoimentos espontâneos sobre o encontro:

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Adriana Garcia Stefani, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estou convidando você, estudantes que ingressou na UFPR no ano de 2012, a participar de um estudo intitulado “ANÁLISE DAS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS ESTUDANTES NO MOMENTO DE ENTRADA NA UNIVERSIDADE”. Este estudo se propõe a realizar uma pesquisa com grupos de estudantes recém-ingressos na UFPR de forma que se crie um espaço onde aconteçam trocas de experiências e, com isso, possamos entender melhor como esse momento é vivido por vocês estudantes.

- a) O objetivo desta pesquisa é analisar como o momento de ingresso na universidade é vivenciado pelos estudantes, quais as maiores dificuldades sentidas nessa fase do desenvolvimento pessoal e profissional e quais as alternativas conhecidas para superar essas possíveis dificuldades.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário participar de encontros quinzenais, junto com sua turma nos quais, todos serão convidados a compartilhar as experiências vividas no momento de ingresso na universidade.
- c) Para tanto você deverá comparecer semanalmente no CEAPPE para participar dos grupos que terão duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos durante o primeiro semestre de 2013.
- d) O trabalho em grupo pode mobilizar, em alguns estudantes, questões de ordem pessoal, caso você sinta necessidade de conversar individualmente com o pesquisador poderá solicitar um horário no qual poderá expor questões que não se sente a vontade de tratar em grupo.
- e) O maior benefício será a abertura de um espaço no qual os estudantes recém-ingressos poderão expor seus sentimentos e emoções, elaborando, junto com grupo, formas de enfrentar as dificuldades que momento de entrada na universidade pode evidenciar. Desta forma espera-se que o grupo estabeleça vínculos mais significativos dentro do contexto da universidade e isso reflita positivamente em seu desempenho acadêmico e em seu desenvolvimento pessoal. Além do que a pesquisa pretende conhecer melhor a realidade vivenciada pelos estudantes recém-ingressos, e desta forma identificar ações, que possam ser incorporadas ao cotidiano das universidades contribuindo para que o ingresso e a permanência dos estudantes seja o mais proveitoso possível;
- f) A Pesquisadora, Adriana Garcia Stefani, psicóloga da Pró-reitora de Assuntos Estudantis da UFPR, responsável por este estudo poderá ser contatada no CEAPPE, no subsolo do Prédio Histórico da UFPR localizado na Praça Santos Andrade das 13h às 19h, ou pelo e-mail adrianapsicoprae@gmail.com, ou ainda pelo telefone 3310-2840 para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado. A sua recusa não implicará na interrupção de sua participação no grupo, que está assegurada.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão conhecidas por pessoas autorizadas como a orientadora deste trabalho Profa. Dra. Norma da Luz Ferrarini. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade.
- i) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete minha participação no grupo.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do sujeito de pesquisa ou responsável legal)

Curitiba, ____ de ____ de ____.

Assinatura do Pesquisador